

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO  
ESCOLA DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS**

**MARCELA DO AMOR DIVINO MACIEL**

**PROBLEMAS DE CONVIVÊNCIA NA ESCOLA: Ações  
que auxiliam no desenvolvimento moral – relato de experiência.**

**GUARULHOS  
2021**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO  
ESCOLA DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS**

**MARCELA DO AMOR DIVINO MACIEL**

**PROBLEMAS DE CONVIVÊNCIA NA ESCOLA: Ações  
que auxiliam no desenvolvimento moral – relato de experiência.**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à  
Universidade Federal de São Paulo como  
requisito parcial para obtenção do grau em  
Licenciado em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Adriana Regina Braga.

**GUARULHOS  
2021**

Na qualidade de titular dos direitos autorais, em consonância com a Lei de direitos autorais nº 9610/98, autorizo a publicação livre e gratuita desse trabalho no Repositório Institucional da UNIFESP ou em outro meio eletrônico da instituição, sem qualquer ressarcimento dos direitos autorais para leitura, impressão e/ou download em meio eletrônico para fins de divulgação intelectual, desde que citada a fonte.

Maciel, Marcela do Amor Divino.

Problemas de convivência na escola: Ações que auxiliam no desenvolvimento moral – relato de experiência / Marcela do Amor Divino Maciel. – 2021. – 57 f.

Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia). – Guarulhos : Universidade Federal de São Paulo. Escola de Filosofia, Letras e Humanas.

Orientadora: Profa. Dra. Adriana Regina Braga.

1. Desenvolvimento Moral. 2. Práticas Pedagógicas. 3. Educação e Valores. 4. Relações Interpessoais. 5. Ensino Fundamental.

**MARCELA DO AMOR DIVINO MACIEL**

**PROBLEMAS DE CONVIVÊNCIA NA ESCOLA: Ações  
que auxiliam no desenvolvimento moral – relato de experiência.**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à  
Universidade Federal de São Paulo como  
requisito parcial para obtenção do grau em  
Licenciado em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Adriana Regina Braga.

Aprovado em: \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ 2021.

---

Profa. Dra. Adriana Regina Braga

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço, primeiramente, à Deus. Pois, tudo posso naquele que me fortalece.

Agradeço a minha mãe, Quitéria, que nunca deixou de acreditar e de sustentar nosso sonho. Mãe, esse diploma é seu também.

Ao meu irmão, Edvan, por me incentivar aos estudos no campo da educação.

À Professora Doutora Adriana Regina Braga por sua orientação e pela a paciência que teve comigo durante esse processo. E por me apresentar um novo olhar para a educação direcionado para o próximo, que levarei adiante nas minhas práticas pedagógicas e atuação.

Agradeço a todos os meus amigos do curso de Pedagogia e dos outros cursos também. Queria citar o nome de cada um, mas deixo declarado que vocês estão no meu coração, em cada troca, em cada momento descontraído, em cada aprendizagem etc. De alguma maneira, cada um de vocês complementam a minha formação e os levarei comigo para a vida.

Em especial, agradeço a Yasmin, a Izabella e a Andressa por ressignificar as dificuldades em um lado positivo para continuar o caminho da conclusão deste trabalho. E da amizade ao longo desses anos para os próximos sempre que virão.

Agradeço a Bateria Malaguetta, a todos os ritmistas e amigos encontrados por lá, por toda vivência e sobrevivência proporcionada dentro de um ambiente acadêmico que às vezes sufoca, mas por meio de cada batuque o respiro e o sorriso foram inevitáveis. Levarei vocês sempre comigo no meu coração verde e vermelho.

Por fim, gratidão aos meus amigos que estão além dessa jornada, que me apoiam em cada momento da vida e aos meus familiares em geral, que me deram forças e ânimo para prosseguir.

## RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar e relatar a experiência de imersão no espaço escolar através do Programa de Residência Pedagógica da UNIFESP. Esta experiência ocorreu na turma do 5º ano do Ensino Fundamental e sucedeu um Plano de Ação Pedagógico voltado para ações práticas e ativas no espaço escolar como proposta de mediação a conflitos e promoção de relações interpessoais. A metodologia está na discussão exploratória na reflexão de apresentar caminhos possíveis por meio da educação na contribuição do desenvolvimento moral com base na teoria piagetiana e de seus estudiosos, sob a dinâmica social e de encontros possíveis entre os sujeitos epistêmicos nesse processo. Utilizando o espaço escolar e a sua fundamentação de garantias e direitos para que os educandos tenham acesso a um desenvolvimento que vá além do cognitivo, mas sim moral e afetivo nas suas trocas e relações conscientes de si mesmo e para os outros. Portanto, entendemos a educação como uma das portas de acesso para a construção moral, principalmente no espaço escolar, como espaço possível para gerar Ações Pedagógicas que fitem a garantia por direito de uma formação moral que contenha sob a ação prática as trocas conscientes.

**Palavras-chave:** Desenvolvimento Moral. Práticas Pedagógicas. Educação e Valores. Relações Interpessoais. Ensino Fundamental.

## **ABSTRACT**

This paper aims to analyze and report the experience of immersion in the school space through the UNIFESP Pedagogical Residency Program. This experience took place in a class of the 5th year of Elementary School and followed by a Pedagogical Action Plan that aimed at practical and active actions in the school space as a mediation proposal for conflicts and for the promotion of interpersonal relationships. The methodology is in the exploratory discussion of reflection and to present possible paths through education in contribution of moral development based on the Piagetian theory and its scholars, under the social dynamics and possible encounters between the epistemic subjects in this process. Using the school space and its foundation of guarantees and rights so that students have access to a development that goes beyond the cognitive, but through moral and affectionate in their exchanges and conscious relations with themselves and with others. Therefore, we understand education as one of the access doors for a moral construction, especially in the school space, as a possible space to generate Pedagogical Actions that aims to guarantee the right of a moral formation that contains conscious exchanges under practical action.

**Keywords:** Interpersonal Relations. Pedagogical practices. Education and Values. Moral Development. Elementary School.

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b>	<b>8</b>
<b>2. METODOLOGIA</b>	<b>10</b>
<b>3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b>	<b>11</b>
3.1 Escola como espaço dinâmico	30
3.2 Valores no espaço escolar	31
<b>4. CONTEXTUALIZANDO A AÇÃO</b>	<b>34</b>
4.1 Imersão escolar: problemas encontrados para refletir a promoção da ação	34
4.2 O plano de ação pedagógica: embasamento e competências de ensino	37
4.3 Plano de ação: “Empatia: reconhecendo o outro em si mesmo nas relações coletivas”	38
4.4 Relato e análise da ação	41
4.4.1. Primeiro dia	41
4.4.2 Segundo dia	46
4.4.3 Terceiro dia: continuação da atividade e construção do mural	50
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>51</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>53</b>



## 1. INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo apresentar um relato de experiência e reflexões acerca dos problemas de convivência no espaço escolar. Propondo uma análise desse local, que possui um caráter dinâmico na sua relação social, e promover ações pedagógicas que possam auxiliar na construção da boa convivência e de contribuição para se pensar na formação moral e afetiva do sujeito.

Vinculado ao Programa de Residência Pedagógica (RP)<sup>1</sup>, unidade curricular obrigatória do curso de pedagogia da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), essa experiência ocorreu a partir da imersão vivenciada na sala de aula do quinto ano do Ensino Fundamental I composta por trinta e cinco crianças na faixa etária de 10 a 11 anos, sob a responsabilidade da professora formadora, da escola pública localizada no bairro dos Pimentas, no município de Guarulhos - SP.

Por meio da relação direta com os educandos, da relação com a professora formadora e da orientação da professora preceptora<sup>2</sup>, proporcionou a construção de um Plano de Ação Pedagógico (PAP)<sup>3</sup> supervisionado, tendo em vista a abordagem principal da proposta de levar para a escola, especificamente para a sala de aula atuante, a construção de relações recíprocas consigo mesmo e com o outro após a identificação de problemas de convivências nas trocas entre eles observadas durante o estágio curricular nesse espaço. Pudemos verificar que muitos conflitos ocorriam devido à ausência de ações recíprocas, empáticas, e de coletividade.

O Plano de Ação Pedagógico “Empatia: Reconhecendo o outro em si mesmo nas relações coletivas”<sup>4</sup>, contém atividades desenvolvidas com a proposta de instigar os sujeitos diante as situações/problemas que aconteciam, respectivamente, promovendo-os na atuação de ações para que sejam protagonistas de seus sentimentos e, trabalhando as ações de acolhimento com o próximo. Além disso, teoricamente se apoia na construção moral, afetiva e cognitiva a partir dos pressupostos piagetianos e de seus seguidores, respeitando as bases de ensino e

---

<sup>1</sup> O Programa de Residência Pedagógica é elaborado na proposta da Lei n.11.788, de setembro de 2008, designada pelo o Ministério da Educação (MEC), promovendo a relação sobre os estágios de estudantes em “Acordos de Cooperação Técnica” inseridos nas instituições que participam da realização de estágios profissionais do Curso de Pedagogia, vinculados com as Secretarias de Educação do Município de Guarulhos e as Secretarias de Educação do Estado de São Paulo, como também as escolas-campo colaboradoras.

<sup>2</sup> Vínculo docente responsável pelo o processo integral de orientação diante o estágio em campo.

<sup>3</sup> O Plano de Ação Pedagógica (PAP) é uma proposta pedagógica planejada em colaboração com o “Professor Formador” e “Professor Preceptor” sendo desenvolvida pelo o “Residente” na imersão campo-escola.

<sup>4</sup> Título do Plano de Ação elaborado no período do estágio.

documentos legais. Portanto, a finalidade do plano desenvolvido nessa ação foi buscar através da prática pedagógica, um clima favorável e consciente para esta convivência por meio da promoção de percepção dos sujeitos entre si e com o outro.

Como também a contribuição dada mediante as etapas desenvolvidas através da RP para a escola, proporcionou um elo de aprendizagem e de formação docente fundamentada no campo curricular do curso de pedagogia.

Ressalta-se que os problemas de convivência encontrados partiram da observação feita pela imersão<sup>5</sup> a esse espaço. Assim, foi perceptível encontrar a falta de aproximação que impossibilitava o respeito mútuo, como também o ato de reconhecer o outro e a si mesmo, tanto na relação entre os alunos, como na relação deles com a professora formadora.

Nesse sentido, o aparecimento de um clima desfavorável no interior desse espaço era visível, não havendo encontro entre esses sujeitos de se colocarem no lugar do outro. Consequentemente, não havia uma boa convivência em sala de aula, tornando esse ambiente escolar exaustivo até mesmo nas tentativas de abordagens para chamar a atenção pelo comportamento, mas contendo um teor não reflexivo para se pensar nessa ação.

Podendo, os conflitos de convivência dentro desse local serem interpretados entre diversas formas pela construção de sociedade com tantas diversidades:

A violência tem estado presente na nossa sociedade ao longo dos tempos, originando situações de adversidade, humilhação, discriminação, exclusão e mesmo de vitimização. Hoje, assiste-se a uma cultura de agressividade que ressalta nos modos de interagir dos indivíduos: adultos, jovens ou crianças. Esta é uma realidade social à qual as escolas em geral não escapam e que tem vindo a afetar o seu funcionamento harmonioso. (COSTA, ALMEIDA e MELO, 2009, p.165).

É uma discussão ampla que precisaria de um trabalho de investigação para pontuar, o que não será feito aqui, mas sim propor o entendimento a partir do que falta nas relações em uma visão do desenvolvimento moral piagetiano, refletindo a vivência que obteve esses problemas de convivência na ausência de relações mútuas. Por isso, ressaltamos que só trataremos essa discussão mediante aos problemas encontrados durante o estágio curricular e o impacto que acarretava a vida dos indivíduos presentes, buscando solução de mediação por meio da prática pedagógica desenvolvida e fundamentada a esse espaço.

---

<sup>5</sup> Dentro da estrutura que ocorre o Programa de Residência Pedagógica a carga horária disponibilizada totaliza 105 horas para o Ensino Fundamental I. Subdividindo em 25 horas fora das escolas-campo para o encontro destinado na Universidade Federal de São Paulo com o Professor Preceptor e 80 horas para a imersão nas escolas-campos. Essa divisão promove roteiros de observações apresentados no encontro com o preceptor, ampliando o olhar do Residente que busca sensibilizar o olhar para a gestão de rotina, as dinâmicas de ensino-aprendizagem e as relações interpessoais encontradas em sala.

Assim, deslocar essa questão para o espaço escolar precisa ser cuidadoso, já que “as manifestações de violência diferem de uma instituição escolar para outra, então as estratégias de prevenção devem ser pensadas para cada escola, com suas especificidades” (GIORDANI, SEFFNER e DELL’AGLIO, 2017, p.109).

Gostaríamos de destacar que ao observarmos a sala de aula nos atentamos a diferença entre indisciplina, violência e incivildades. Segundo Garcia (2006) as incivildades na escola ocorrem constantemente e se manifestam por meio de ofensas verbais, grosserias, ações de desrespeito, já a indisciplina se caracteriza pelo rompimento do contrato pedagógico, e a violência por ações mais sérias como o bullying. O que observamos, por serem mais frequente dentro da sala, especificamente nas relações interpessoais, foram as incivildades.

Considerando esses fatores, por meio da proposta de formação docente e contribuição para se pensar as práticas pedagógicas nos espaços educativos. A partir desse cenário, o objetivo buscou-se construir a tentativa de resgate dos valores de reciprocidade por meio da ação pedagógica desenvolvida como instrumento de intermediação aos problemas observados.

## **2. METODOLOGIA**

A metodologia se aplica dentro de uma conversação entre a justificativa de interpretação que o referencial teórico fornece visando o relato de experiência apresentado.

Trabalharemos na vertente fundamentada pela construção do desenvolvimento moral pensado a partir do modelo psicológico piagetiano, como também na perspectiva de seguidores que ampliam o seu pensamento teórico nas estruturas de sociedade atual, logo, complementando o desenvolvimento moral piagetiano na promoção de ações práticas a esse espaço de convivência escolar. O intuito de apresentarmos essa discussão mediante o referencial teórico escolhido é associar as disposições que o sujeito epistêmico tem na capacidade de se constituir no espaço escolar, sendo um espaço dinâmico em prol da relação coletiva na observação feita. Como também, pensar nas práticas pedagógicas que podem conversar com esse espaço na contribuição da formação afetiva e moral pela dinâmica de interação social que se organiza e compõe.

Dentro desses preceitos, a organização do trabalho é apresentada da seguinte maneira. Na primeira parte, reunimos a fundamentação teórica que visualiza o debate da sociedade em imersão na discussão de valores nos espaços escolares e de formação humana. E a teoria de Jean Piaget pela base que interage as relações humanas em seu meio e de seus seguidores.

Portanto, a justificativa para utilizar a sua teoria é que ela nos permite repensar as estruturas e os processos que estão sendo constituídos por meio de uma evolução dada pelas relações ligadas ao ser humano que parte da construção desse conhecimento em processos sucessivos de um conhecimento menor para um maior, assim, além de explicar a capacidade do indivíduo de desenvolver cognitivamente, ela interage com o seu meio, proporcionando outras formações evolutivas como a moral, estando associado nos problemas de convivência encontrados neste trabalho. Assim, abre espaços para se pensar as práticas pedagógicas que promovam descentrações no espaço escolar, a integração desse ser epistêmico, na ação coletiva, e a participação nas imersões e construções de regras e valores.

Na segunda parte, contextualizam-se os procedimentos considerados para o desenvolvimento do Plano de Ação Pedagógico integrado ao Programa de Residência Pedagógica da Universidade Federal de São Paulo. O relato de experiência apresentado faz parte dos cadernos de campo que produzimos durante o estágio em formação docente por meio da imersão a esse espaço que possibilitou a reflexão do Plano de Ação Pedagógico analisado por meio da discussão presente.

### **3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Pontuar problemas de convivência é relacioná-los também na indagação de que algo está faltando, já que as atitudes não estão sendo como esperadas nas relações estimadas.

Segundo Tognetta e Assis (2006), caminhos morais estão muito além da relação do certo e errado, estão dentro de princípios que norteiam a vida como fontes principais para harmonizar vivências em conjunto. São princípios como a honestidade, solidariedade, humildade, sendo que, só são discutidos no campo da moralidade quando percebemos a falta. Dentro dessa concepção, refletimos que, ao nos depararmos com situações-problema, como nos espaços escolares, possibilita “repensar a moral e, sobretudo, rever as formas de intolerância, de desrespeito ao outro, que constatamos estampadas em nosso cotidiano” (TOGNETTA e ASSIS, 2006, p.51).

Para essas autoras, os cenários que podem apontar a ausência desses princípios estão relacionados nas “dimensões culturais, políticas e ideológicas” (TOGNETTA e ASSIS, 2006, p.51), o que não podem ser descartados, mas sim propor a percepção da dimensão que essa relação pode alcançar dentro do espaço escolar no encontro direto aos conflitos presentes no campo educacional para quem a ele pertence.

Assim, considerando a experiência durante o estágio, a análise e a reflexão dos conflitos destacados, nos propomos a pensar como o campo da moralidade pode estar imerso nesse local que sucede o desenvolvimento humano nas relações entre eles, e, pensar qual o entendimento que há além do certo e errado como já citado para essa área.

Começa-se a entender, primeiramente, nessa imersão, um pouco das políticas públicas que regulamentam e garantem ações para se buscar consciências democráticas e autônomas no espaço educacional. Nosso intuito não é findar essa discussão, já que seria necessário um estudo mais aprofundado, mas sim, propor um início da reflexão de como essas relações podem estar inseridas nesse local sem uma ação prática que busque de fato a formação de consciência moral que alcance os sujeitos de direito.

No Brasil, temos por exemplo, dois documentos fundamentais que fazem parte da construção de promover essas ações nos espaços educacionais como a escola, sendo um deles, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs)<sup>6</sup>, que estruturam de modo geral a responsabilidade de toda comunidade educacional para a promoção do exercício de cidadania:

[...] a formação escolar é o alicerce indispensável e condição primeira para o exercício pleno da cidadania e o acesso aos direitos sociais, econômicos, civis e políticos. A educação deve proporcionar o desenvolvimento humano na sua plenitude, em condições de liberdade e dignidade, respeitando e valorizando as diferenças. (BRASIL, 2013, p. 4).

Partindo desse pressuposto, temos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)<sup>7</sup>, que detalha esse argumento na busca de elaborar as ações dentro de conteúdos e competências gerais. Entre as competências, pontua-se o “Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.” (BNCC, 2018, p.9), que reflete a construção de valores na necessidade de desenvolver nos educandos a consciência ativa para a concretização de transformações no desenvolvimento de uma cidadania que atua visando os princípios como a honestidade, justiça e solidariedade que se associam em um bem comum para todos.

---

<sup>6</sup> Pontua-se que as Diretrizes Curriculares Nacionais são normas criadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, Lei nº 9.394/1996) e fixadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), que atuam na Educação Básica fundamentando o planejamento curricular das instituições escolares para a garantia de formação comum.

<sup>7</sup> Prevista na Constituição de 1988, na LDB de 1996 e no Plano Nacional de Educação de 2014, a Base Nacional Comum Curricular é um documento normativo que fomenta quais as aprendizagens essenciais a serem elaboradas nas escolas brasileiras de ensino público e privado presente na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio na garantia de direito à aprendizagem e de pleno desenvolvimento para todos os educandos.

Um exemplo que traduz a lógica de entender esses princípios na dinâmica pontuada é abordado por Tognetta (2001), no entendimento da construção da solidariedade presente em seus estudos.

A verdadeira solidariedade, bem como tantos outros valores morais, ou virtudes para outros, que tanto acreditamos serem presenças relevantes nas relações interpessoais são conquista de um processo de legitimação do próprio sujeito. Tal tarefa, árdua, diríamos, não corresponde apenas aos objetivos educacionais, mas tem, neles, uma grande parcela de participação. Assim, torna-se urgente repensar a tarefa da educação. Como e por quais caminhos poder-se-á favorecer a legitimação desses valores morais, de forma a conceber, nessas relações, a experiência da tolerância, da compreensão; mas, sobretudo, relevância desse trabalho, da solidariedade. (TOGNETTA, 2001, p.7).

Logo, apresenta-se a possibilidade de promoções direcionadas aos currículos e projetos pedagógicos de maneira que podem atuar no desenvolvimento moral da criança. Mas se não levarmos a sério a participação de uma ação ativa, deixando de ditar o que é ditado para nós durante esse processo de ensino e aprendizagem como mediadores na área da educação, nada condiz com a argumentação de propor e garantir esses direitos, se não for promovido construção de consciência na prática.

Outro ponto que vale destacar partindo dessa visão externa, é que além desse conjunto de garantia de direitos que se argumenta dentro da dinâmica que existe fora do espaço escolar em uma sociedade educacional, adentramos para as convivências internas diante a percepção de que existe a possibilidade desses valores estarem imersos nesses espaços na transmissão por quem compõem a área da educação a partir do seu próprio desenvolvimento moral, como os professores por exemplo, ensinando condutas pessoais para seus alunos. São fatores que, para Menin (1992/2002), em suas pesquisas, chama a atenção ao observar uma professora de biologia que escrevia provérbios e ditados morais na lousa exigindo a cópia e a memorização para em seguida avaliá-los. Logo, percebe-se possíveis formas de transmissões de valores no espaço da sala de aula sem uma ação consciente para a compreensão legitimada da moral.

Nessa sequência de apontamentos, salvo que não se esgota aqui a discussão, consideram-se esses contextos podendo nos retratar a diversidade de valores que podem seguir no ambiente escolar e como estão sendo tratados nas transformações no decorrer do tempo, já que, “[...] como nas últimas décadas, houve uma grande transformação em nossa sociedade, a moralidade também precisa adaptar-se a ela, os valores devem ser ressignificados.” (MORESCHI, 2017, p.09).

O que nos faz pensar o sentido de valores e quais são/estão inseridos na vida do indivíduo por meio da estrutura cotidiana que já se estabeleceu. De La Taille (2006b, Apud

MULLER; ALENCAR, 2012, p. 455), afirma que “[...] para compreendermos os comportamentos morais dos homens, devemos conhecer quais as opções éticas que eles assumem”. Assim, podemos nos questionar por qual sentido, e por qual obrigatoriedade que estamos inseridos, considerando o campo educacional e a construção dos valores que contém princípios que podem transformar as relações em prol das vivências em conjunto.

Para entendermos essa construção, temos que ir além do sentimento de ensino e aprendizagem que encontramos sobre o ler e escrever no entendimento do senso comum, mas sim perceber que a escola promove o desenvolvimento do ser humano, sendo que, quem adentra a ela possui suas etapas desenvolvidas pelo seu exterior, assim, entende-se que desde o seu nascimento o ser humano está em constante relação com o seu meio e incluso a ele, e que isso inclui a escola como espaço para este desenvolvimento.

Piaget (1999) apresenta essa ideia sob a análise da infância de crianças de sete aos doze anos em paralelo com a imersão escolar, e podendo ela favorecer esse desenvolvimento.

A idade média de sete anos, que coincide com o começo da escolaridade da criança, propriamente dita, marca uma modificação decisiva no desenvolvimento mental. Em cada um dos aspectos complexos da vida psíquica, quer se trate da inteligência ou da vida afetiva, das relações sociais ou da atividade propriamente individual, observa-se o aparecimento de formas de organizações novas, que completam as construções esboçadas no decorrer do período precedente, assegurando-lhes um equilíbrio mais estável e que também inauguram uma série ininterrupta de novas construções. (PIAGET, 1999, p. 40).

Portanto, esta instituição de ensino e de acesso garantido por Lei (BRASIL 2016) na sociedade brasileira precisa compreender que, quem está nela contém suas relações próprias advindo do seu meio, e que logo em seguida, se submetem nas interações existentes que partem do seu funcionamento, o que nos leva, conseqüentemente, no encontro desses conflitos encontrados a esses espaços por meio dessa relação simultânea e social, assim:

O conflito, pois, é parte integrante da vida e da atividade social, quer contemporânea, quer antiga. Ainda no esforço do entendimento do conceito, podemos dizer que o conflito se origina da diferença de interesses, de desejos e de aspirações. Percebe-se que não existe aqui a noção estrita do erro e de acerto, mas de posições que são defendidas frente a outras, diferentes. (CHRISPINO, 2007, p.17).

Cabe então, percebermos que os conflitos não é uma fonte negativa que corresponde ao certo e errado sob a visão estrutural imposta sobre comportamentos nesses espaços, mas sim, que nessa interação existências de conflitos são comuns já que estamos lidando com crianças e que conflitos fazem parte do seu desenvolvimento, sendo que “[...] todos os que vivemos

em sociedade temos a experiência do conflito.” (CHRISPINO, 2007, p.15). Logo, o intuito é oportunizar através dos conflitos imersos as transformações nas relações interpessoais.

O que nos leva a não descartar o campo pedagógico que pode auxiliar na contribuição do caminho para o desenvolvimento desse indivíduo, nas relações que não se dão apenas no campo cognitivo, mas moral e afetivo, sendo interligadas nessa promoção.

Para entender esse processo de construção a partir da capacidade de desenvolvimento que se relaciona como um todo, podendo ser visto como “conjunto dos processos de transformação que ocorrem ao longo da vida de um indivíduo” (KOHL e TEIXEIRA, 2002. p.24). Utilizamos a teoria piagetiana e a visão de seus seguidores, que interpretaram seu pensamento ao reforçar seus estudos na perspectiva da construção do sujeito nesse conjunto, - cognitivo, moral e afetivo - pertencente ao campo escolar.

Fundamentar esse trabalho nesta teoria, é ressaltar que,

As pesquisas de Jean Piaget [...] não visam apenas conhecer melhor a criança e aperfeiçoar os métodos pedagógicos ou educativos, mas, antes compreender o homem. A ideia mestra de Piaget consiste, com efeito, no fato de permanecer indispensável compreender a formação dos mecanismos mentais na criança para todos aqueles que desejarem entender sua natureza e seu funcionamento adulto. (PIAGET 1999 Apud EDITOR 1999, PREFÁCIO).

Compreender este desenvolvimento dos mecanismos mentais refere-se ao objetivo principal dos seus estudos durante a sua vida. Para este autor “O desenvolvimento psíquico, que começa quando nascemos e termina na idade adulta, é comparável ao crescimento orgânico” (Piaget, 1999, p.13), exportando a ideia de que o pensamento, assim como o corpo, está na constante procura de desenvolvimento para o alcance do equilíbrio final, ou seja, da vida adulta. Jean Piaget (1999) apesar de caracterizar esse processo simultâneo, ressalta a diferença entre o corpo e a mente, porque o sujeito ao atingir a vida adulta pelo físico, estaciona e regride, mas a mente, ele mesmo a entende como contínua.

Salvo que, desenvolveu sua teoria no campo orgânico/biológico devido a sua formação como biólogo e pesquisador, e da movimentação filosófica que acompanhava em seu tempo.

Ao longo do seu trabalho assumiu, então, o desafio de construir uma teoria do conhecimento baseada na biologia e em que as especulações filosóficas estivessem ancoradas na pesquisa empírica. O elo que Piaget encontrou entre a filosofia e a biologia foi a psicologia do desenvolvimento. (FONTANA; CRUZ, 1997, p.44).

Para as autoras Fontana e Cruz (1997), a psicologia do desenvolvimento para Piaget concentra-se mediante as relações que essas dimensões estudadas por ele promovem



simultaneamente em sentido de evolução e não uma teoria estática, principalmente no desenvolvimento do conhecimento.

O fundamento básico de sua concepção do funcionamento intelectual e do desenvolvimento cognitivo é o de que as relações entre o organismo e o meio são relações de troca, pelas quais o organismo adapta-se ao meio e, ao mesmo tempo, o assimila, de acordo com suas estruturas, num processo de equilíbrios sucessivos. Determinar as contribuições das atividades do indivíduo e das restrições do ambiente na aquisição do conhecimento foi o foco do seu trabalho experimental. (FONTANA e CRUZ, 1997, p.44).

Assim, o desenvolvimento “é uma equilibração progressiva, uma passagem contínua de um estado de menor equilíbrio para um estado de equilíbrio superior.” (PIAGET, 1999, p.13) advindo de ações do sujeito diante ao meio que se encontra a partir das suas relações.

Para explicar essa concepção, Piaget por meio do desenvolvimento da aprendizagem infantil, propôs ilustrar as maneiras para pensar na resolução de conflitos entre os indivíduos e as etapas desenvolvidas com o seu meio. Como também, partindo da construção visando a criança, possibilitou compreender esses conflitos na fase adulta. Utilizando de questionamentos sobre as fases de aprendizagem e o desenvolvimento intelectual do que o ser humano sabe e do que o constrói, iniciou observações que desenvolveram pesquisas que investigam a gênese relacionada com o meio, não descartando o orgânico, e assim,

Para desenvolver suas pesquisas, concebeu o método clínico, que se constitui basicamente por entrevistas individuais nas quais o entrevistador busca compreender o raciocínio da criança não só a partir de questões previamente formuladas, mas também a partir das respostas que as crianças fornecem no momento da entrevista. À medida que Piaget fazia descobertas sobre o pensamento infantil, ele foi aperfeiçoando seu método clínico, inserindo nas entrevistas objetos manipuláveis a fim de que as crianças pudessem responder aos problemas propostos por ele, de acordo com as características do seu pensamento. (LICCIARDI, 2010, p. 23).

Souza (2019) explica que “Piaget concebeu uma teoria na qual defende que a criança adquire novas capacidades de pensamento de acordo com o que lhe é oferecido em cada fase do seu desenvolvimento” (SOUZA, p.3). Assim como, Abreu et al. (2010), abordam que o epistemólogo além demonstrar preocupação de utilizar a metodologia para explicar o conhecimento no ser humano, se preocupou também de não apresentar uma gênese com conhecimentos estáticos, sendo que “a aquisição de conhecimentos segundo Piaget acontece por meio da relação sujeito/objeto” (ABREU et al. 2010, p.363).

Consequentemente, Piaget percebeu que as resoluções de problemas e dos significados das crianças que passam por diferentes raciocínios estão associados aos estímulos que são propostos diante a uma organização possível através da construção do conhecimento.

Temos então uma relação de estímulos gerada a partir do processo que se reorganiza das informações externas pelo o meio, como também em funções biológicas dado até pelo o nascimento por questão de sobrevivência, que sucessivamente com o passar dos anos entre seus estágios desenvolvidos produz o encontro de equilíbrio, assimilação e acomodação. Como também algo que impulse por meio da afetividade.

[...] a teoria piagetiana considera que o conhecimento é construído a partir da interação do sujeito com o meio, a partir das estruturas existentes ou das condições a priori. Essa construção corresponde a uma reorganização de conceitos e não a uma simples adição de informações. Para que essa reorganização ocorra é necessário que haja uma necessidade ou um desequilíbrio, decorrente da solicitação do meio. Todo esse processo ocorre na construção de estratégias mais elaboradas e sofisticadas de negociação interpessoal. Enquanto um tipo de estratégia funcionar para resolver os conflitos interpessoais, o sistema permanecerá em equilíbrio. Entretanto, à medida que elas não forem mais suficientes para assimilar novas situações, há maior possibilidade de novas acomodações e construções de novos esquemas. Para que essas estruturas funcionem é necessário algo que as mobilize. Esse papel é exercido pela afetividade, compreendida como o conjunto de emoções e sentimentos que fornecem energia à ação, que impulsionam o indivíduo a agir. A conduta é o resultado da relação entre a necessidade do indivíduo e o objeto. (LICCIARDI 2010, p. 26).

Portanto, o que especifica a essência da sua teoria que adentra a sala de aula até os dias de hoje pensando no sujeito, é a capacidade dele se desenvolver e ao mesmo tempo transformar. Santomaura (2010 apud PAULETTI; ROSA e FENNER, 2014, p.8) nos aponta então que “[...] o termo construtivismo [...] em função da ideia de que para o sujeito adquirir conhecimento é preciso “agir sobre o objeto e transformá-lo”.

Percebe-se uma construção através de um movimento contínuo em comparação com o biológico e o desenvolvimento do conhecimento, sendo interligados através do meio em que esse sujeito vive. Kohl e Teixeira (2001) afirmam que “O sujeito do conhecimento em Piaget - sujeito epistêmico - não é um indivíduo em particular, mas um sujeito ideal, universal e atemporal, porque o desenvolvimento cognitivo segue uma lógica e uma sequência universais.” (KOHL e TEIXEIRA, 2001, p. 38).

Becker (1999) trata do sujeito epistêmico considerado por Piaget da seguinte forma.

O sujeito epistêmico não é uma entidade desencarnada, um indivíduo independente do meio ou do contexto em que se desenvolveu. É um organismo biológico que depende das trocas com os outros indivíduos. Essas trocas têm poder constitutivo. O que resulta das trocas sujeito-meio é mais rico do que aquilo que o meio pode fornecer. Reduzir as ações do sujeito à imitação e à cópia do meio é empobrecer as possibilidades de construção da subjetividade. (BECKER, 1999, p.86).

É uma sequência que estabelece a construção desse sujeito mediada as suas relações conjuntamente. Abordar esse princípio neste trabalho, é propor a reflexão da possibilidade do desenvolvimento desse ser epistêmico tratado por esse teórico, sendo possível na concepção de

que o externo pode promover interligado nas suas capacidades endógenas internas. Assim, esse sujeito é capaz de transformar-se e transformar o entorno, sendo que, “Sujeito” não é um conceito fixo, rígido. É, ao contrário, dinâmico, versátil, plástico. Quando um indivíduo age, concentrado nos resultados de sua ação, essa ação faz parte do mundo do sujeito” (BECKER, 1999, p.75).

Partindo do entendimento da possibilidade de existência de um sujeito epistêmico capaz de se constituir e construir o seu meio inserido, outras concepções discutidas pela sociedade não ficaram de fora. Além de explicar a capacidade cognitiva do homem, Piaget também abre caminhos para se pensar o desenvolvimento moral dentro dessas estruturas, mesmo que os seus escritos estejam voltados para a gênese, não se pode descartar a sua compreensão para o campo educacional e pedagógico na promoção de valores morais na formação humana que busca a construção do ser nesses espaços.

Assim, segundo Piaget (1988 apud FREITAS, 2002, p.12):

Com efeito, é essencial compreender que, se a criança traz consigo todos os elementos necessários à elaboração de uma consciência moral ou “razão prática”, como de uma consciência intelectual ou razão, simplesmente, nem uma nem outra são dadas prontas no ponto de partida da evolução mental e uma e outra se elaboram em estreita conexão com o meio social: as relações da criança com os indivíduos dos quais ela depende serão, portanto, propriamente falando formadoras, e não se limitarão, como geralmente se acredita, a exercer influências mais ou menos profundas, mas de alguma maneira acidentais em relação à própria construção das realidades morais elementares. (PIAGET, 1988, p. 95).

A linha de pensamento de evoluções sucessivas na construção cognitiva, também se encontra presente na construção da moralidade em conjunto com a afetividade e as relações sociais para o epistemólogo que “obedecem à mesma lei de estabilização gradual” (PIAGET, 1999, p.13).

Para Camargo e Becker (2012):

Existe, de acordo com Piaget, um paralelismo entre o desenvolvimento intelectual e o desenvolvimento moral. O segundo depende do desenvolvimento do primeiro, tendo-o como uma condição necessária. Isso porque o desenvolvimento moral supõe a saída de um estado predominantemente egocêntrico e regido pelo respeito unilateral para outro que se compõe da capacidade de se descentrar cognitivamente – essa capacidade cognitiva. Em contrapartida, se a capacidade cognitiva possibilita o desenvolvimento moral instrumentalizando o pensamento, a moral fundamenta este instrumento ao capacitar o sujeito para levar em consideração tanto o contexto em que se inserem as relações sociais como o sentimento de respeito, possibilitando autonomia da consciência. Nesse sentido, por haver esse paralelismo entre cognição e moral [...]. (CAMARGO e BECKER, 2012, p.528).

Assim, compreende-se que o desenvolvimento intelectual não se desconecta dos relacionamentos afetivos, sociais e morais, sendo relacionamentos que constituem a

convivência escolar por se tratar de uma relação conjunta diante a dinâmica que esse espaço promove. Tognetta (2001) reafirma essa visão ao retratar os estudos de Piaget para a visão da educação relacionada à consciência do homem.

Para Piaget (2000 apud TOGNETTA, 2001):

Mas o pleno desenvolvimento da personalidade, sob seus aspectos mais intelectuais, é inseparável do conjunto dos relacionamentos afetivos, sociais e morais que constituem a vida da escola. (...) Na realidade, a educação constitui um todo indissociável, e não se pode formar personalidades autônomas no domínio moral se por outro lado o indivíduo é submetido a um constrangimento intelectual de tal ordem que tenha de se limitar a aprender por imposição sem descobrir por si mesmo a verdade: se é passivo intelectualmente, não conseguiria ser livre moralmente. Reciprocamente, porém, se a sua moral consiste exclusivamente em uma submissão à autoridade adulta e se os únicos relacionamentos sociais que constituem a vida da classe são os que ligam cada aluno individualmente a um mestre que detém todos os poderes, ele também não conseguiria ser ativo intelectualmente. (PIAGET 2000 Apud TOGNETTA, 2001, p. 61).

Sua teoria é base para a interpretação na formação de consciências morais, trazendo a importância da interação do sujeito com o seu meio ligado nessa construção, assim “[...] Piaget abarca, com suas pesquisas, vários aspectos da moralidade, como a prática e a consciência das regras e, principalmente, aqueles do juízo moral” (MENIN, 2017, p. 353).

Cabe ressaltar também que a ideia deste autor não é abordar uma técnica ou verdade absoluta para a significação da moral, mas deixa em aberto essa reflexão no valor do estímulo que perpassa por gerações, consequentemente, podendo gerar resultados positivos se aprofundarmos essa temática na educação.

Nele não se encontram conclusões definitivas, reflexões completas, conceitos lapidados que possam ser, com precisão, transmitidos ao leitor; antes vê-se um Piaget instigante, arrojado, intuitivo, que, no decorrer de sua reflexão, retoma uma mesma ideia procurando dar-lhe um contorno cada vez mais significativo. (DE LA TAILLE, 1992, p.48).

Desse modo, a discussão apresentada no presente trabalho é refletir por meio desta base teórica da Epistemologia Genética construída por Jean Piaget, que destaca o do sujeito epistêmico, pontuando-o como sujeito ativo nas suas interações e na capacidade cognitiva para se desenvolver em paralelo com a moral. Podendo estar também associado ao meio e a atribuição do valor inserido na sociedade que se vive, principalmente no espaço escolar, não por uma verdade pronta para o ato, mas disponibilizando ferramentas de estímulos para constituir essa formação, já que,

[...] o conhecimento não acontece na formação ou atuação do sujeito apenas; nem por pressão do meio externo - meio físico, social, cultural. Acontece por interação entre o sujeito, com sua extraordinária complexidade, e esse meio com toda sua complexidade. (BECKER, 2007, p.10).

Portanto, quando pensamos em valores na escola sob situações/problemas apresentados nesse trabalho pela ausência de trocas e de respeito, recorremos ao autor Jean Piaget para refletir o motivo dessa ausência como também o pressuposto de construir uma prática que pudesse alcançar os sujeitos inseridos a esse espaço nessas relações.

Na obra “Juízo Moral na Criança”, publicada em 1932, Piaget (1994) abre caminhos para se pensar o desenvolvimento da moralidade a partir da investigação do jogo de regras por meio da prática e a consciência delas. Inicia sua teoria considerando que “Toda moral consiste num sistema de regras, e a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por essas regras” (PIAGET, 1994, p.23).

Entende-se que é um sistema de regras estabelecido por esse autor pela interação do sujeito por meio das suas estruturas internas/externas com o objeto, nos levando a entender a existência de uma relação iniciada na ausência total das regras a partir do nascimento, e é por meio da interação com o meio físico e social que é fundamentada na atribuição de valores e de respeito por meio desta obra, já que “a moralidade começa pelo respeito que adquirimos às regras que nos cercam” (MENIN, 1996, p.43).

É uma discussão acerca de dois lados para explicar a moral por meio da abordagem teórica para explicar os caminhos de socialização interligadas às regras impostas nas instituições como é o espaço escolar.

Segundo Menin (1996) Piaget inspirado no filósofo Kant segue percursos ao pensar a moral dentro do campo heterônomo e autônomo, sendo que a heteronomia para Kant, explicado por essa autora, está no conceito de ser governado pelo os outros e autonomia na significação de entender as regras dentro da universalidade que atinge um bem comum para ambos os lados.

Na autonomia a obediência a uma regra se dá pela compreensão e concordância com a validade universal. Obedecemos porque concordamos que os motivos para a ação poderiam tornar-se “leis universais”: seriam um bem para todos... Na heteronomia, a obediência a uma regra se dá pelo medo à punição ou pelo interesse nas vantagens a serem obtidas pessoalmente. (MENIN, 1998, p.41).

Piaget seguindo esse mesmo princípio de Kant, se encontra nessa discussão concordando com a sociedade que detém suas regras e a universalização que a cerca, mas insere a percepção psicológica diante a consciência e a prática dessas regras.

Piaget concorda com Kant que pode haver no ser duas tendências morais: a autonomia e a heteronomia. Porém, como psicólogo, mostrará que essas duas morais são construídas durante o desenvolvimento da criança e que a evolução de uma sobre a outra dependerá de vários fatores, principalmente os ligados às formas de relações sociais em que a criança estiver submersa. (MENIN, 1998, p.42).

Assim, Piaget (1932/1994) parte do contexto de que as regras para esse ser em desenvolvimento podem ser transmitidas pelo o adulto “as regras morais, que a criança aprende a respeitar, lhe são transmitidas pela maioria dos adultos, isto é, ela as recebe já elaboradas” (Piaget, 1994, p.23), e a partir dessa análise começa a adentrar o mundo da criança através dos jogos, percebendo como elas se desenvolvem entre si diante a existência de regras dada pela interação social nesse processo.

Piaget (1994) encontra resultados associado a três estágios:

Durante o primeiro estágio, a regra não é coercitiva, seja porque é puramente motora, seja (início do estágio egocêntrico) porque é suportada, como que inconscientemente, a título de exemplo interessante e não de realidade obrigatória. Durante o segundo estágio (apogeu do egocentrismo do estágio da cooperação), a regra é considerada como sagrada e intangível, de origem adulta e de essência eterna; toda modificação proposta é considerada pela criança como transgressão. Durante o terceiro estágio, enfim, a regra é considerada como uma lei imposta pelo consentimento mútuo, cujo respeito é obrigatório, se se deseja ser leal, permitindo-se, todavia, transformá-la à vontade, desde que haja o consenso geral. (PIAGET, 1994, p.34).

Nessa concepção, Piaget (1994) demonstra uma evolução presente nesses estágios. O primeiro estágio é a anomia, onde a criança não tem consciência das regras por estar inserida nesse mundo a partir do seu nascimento de forma motora e o mundo para esse ser é guiado por quem sacia suas necessidades (LICCIARDI, 2010). Em relação à prática dos jogos, as crianças nessa fase não consideram a atividade coletiva ou o outro como importante além dos seus desejos (DE LA TAILLE, 1992, p.49).

O segundo estágio, o da heteronomia, Piaget (1994) abre uma reflexão importante para pensarmos as práticas e as interações presentes nos espaços escolares por meio dos resultados encontrados nessa obra. É uma base de pesquisa que envolve o crescimento orgânico da criança e a reflexão dada simultaneamente pela interação na vivência ao meio, que significa para esse autor a seguinte concepção.

Toda interação social aparece assim como se manifestando sob a forma de regras, de valores, de símbolos. A sociedade mesma constitui, por outro lado, um sistema de interações, começando com as relações dos indivíduos dois a dois e se estendendo até às interações entre cada um deles e o conjunto dos outros, e até às ações de todos os indivíduos anteriores, quer dizer de todas as interações históricas, sobre os indivíduos atuais. (PIAGET, 1973 apud TREVISIO ano, p.32).

Assim, percebe-se que ela se constitui no ambiente que já contém suas regras sociais do que pode ou não fazer. E por meio dessa consciência prática da formação de regras, que Piaget (1994) percebe a relação de coação e de respeito unilateral como conceitos importantes para refletirmos nossas práticas nos espaços escolares, sendo que “[...] a fim de "disciplinar" seus

alunos, as escolas têm em muito contribuído para a perpetuação da heteronomia — a moral da obediência ao outro, do dever imposto de fora.” (MENIN, 1998, p.60).

É uma fase que a criança passa a corresponder às regras na base do respeito, e é o respeito que desperta a busca de Piaget (1994) nesse estudo, rebatendo pensadores da época que abordavam a moral como algo dado pela sociedade em caráter coletivo sob a base do sagrado e pelo medo de perda.

A coação para Piaget, segundo De La Taille (1992):

[...] é uma relação onde não existe reciprocidade. Pode-se também dizer que é uma relação constituída, no sentido que suas regras são dadas de antemão, e não podem nem devem ser construídas pelos diferentes participantes (eles não podem ser “legisladores”). Tal coação não deve ser obrigatoriamente entendida como uma tirania conscientemente exercida por alguém ou por um grupo: pode ser decorrência de algum tipo de organização institucional, que talvez tenha tido sua origem na necessidade de algum grupo de controlar o poder social, mas que, no decorrer dos anos ou dos séculos, manteve-se pela tradição. (DE LA TAILLE, 1992, p.58/59).

Temos o respeito ao cumprimento da regra nessa imposição ligada ao externo, com um sentimento de obrigatoriedade porque tem que ser assim e por medo de perder essa pessoa que é o seu mundo, ou até mesmo de ser punido por ela. É apresentado como uma única direção desse respeito, caracterizando como unilateral para Piaget (1994). Dentro dessa concepção, podemos também refletir a escola como essa instituição, que não fica distante da construção de suas regras por esse caráter, sendo que, outro trecho importante a destacar desse pressuposto é a forma engessada das tradições que podem dificultar os caminhos para construção de mão dupla nesse processo a esses espaços.

De La Taille (1992) aborda, nessa fase da heteronomia, em relação ao jogar é perceptível algumas ações que demonstram uma dificuldade em compreender os princípios que regem as regras e o jogar. Portanto,

[...] a criança heterônoma não assimilou ainda o sentido da existência de regras: não concebe como necessárias para regular e harmonizar as ações de um grupo de jogadores e por isso não as segue à risca; e justamente por não conceber desta forma, atribui-lhes uma origem totalmente estranha à atividade e aos membros do grupo, e uma imutabilidade definitiva que faz as regras assemelharem-se a leis físicas. (DE LA TAILLE, 1992, p. 50).

Essa falta de assimilação e da semelhança das leis físicas que estão no seu entorno pode estar associada à ausência de descentrar-se desse pensamento, seja da figura de autoridade como também de si mesmo, sem perceber a possibilidade dessa troca. Assim, temos:

[...] de um lado, a criança está persuadida de que há regras, “verdadeiras regras”, e de que é preciso se conformar com elas, porque são sagradas e obrigatórias; mas, por outro lado, se ela observa vagamente o esquema geral dessas regras [...] joga mais ou

menos, tal como fazia no decorrer do estágio motor, isto é, para si sem se incomodar com os companheiros, se divertindo-se com seus próprios movimentos muito mais do que com as próprias regras, confundindo sua fantasia com a universalidade. (PIAGET, 1994, p. 79).

Percebemos que no segundo estágio existe a presença do egocentrismo que impossibilita essa troca de ponto de vista, porque “[...] Enquanto a criança não dissocia seu eu das sugestões do mundo físico e do mundo social, não pode cooperar, porque, para tanto, é preciso estar consciente de seu eu e situá-lo em relação ao pensamento comum” (PIAGET, 1994, p.81).

As consequências vistas nessa troca única, ressaltada por De La Taille (1992), é que a criança (ser em desenvolvimento, grifo meu) reforça o egocentrismo e tem dificuldade de se colocar no lugar do outro, podendo gerar conflitos nos espaços que convivem e ao mesmo tempo, impossibilita de construir estruturas mentais que opera nas relações de reciprocidade e trocas, assim “Numa relação de coação, a criança está condenada a muito crer e a nada saber, como escrevia Rousseau” (DE LA TAILLE, 1992, p.59).

Conforme apresenta Helen Bee (1984) o egocentrismo notado por Piaget em seus estudos em que o pensamento da criança:

[...] refere-se à tendência, por parte da criança, de estar autocentrada ou, mais literalmente, “centrada no seu eu”. A criança vê as coisas a partir de sua própria perspectiva e não imagina que haja outros pontos de vista possíveis. (BEE, 1984, p.195).

O que nos leva a refletir para os dias de hoje na ausência da compreensão das regras que são impostas. Será que a dificuldade está na criança entender essas regras porque ela não é capaz ou porque a sociedade não cria caminhos para a construção de consciências morais através das práticas e das trocas.

Piaget (1994) ao mesmo tempo que apresenta o respeito dado pela a coação no entendimento da consciência prática da moral, também nos transporta para a possibilidade de mudanças para a outra fase. Portanto, para alcançar a fase seguinte, ou seja, a autonomia, conceituada por ele, é preciso a superação do egocentrismo.

Assim, para De La Taille (2006):

A autonomia é a superação dessa moral da obediência a algo exterior ao sujeito, superação essa que se traduz tanto pela necessidade de reciprocidade nas relações (respeito mútuo, e não mais unilateral) quanto pela necessidade subjetiva de passar, para legitimá-los, os princípios e normas morais pelo crivo da inteligência. Vemos aqui o papel incontornável da razão na fase autônoma do desenvolvimento moral. (DE LA TAILLE, 2006, p.16).



A construção da superação desse mundo centrado em si e na figura de autoridade é possível na interação, ou seja, nas relações de cooperação e de respeito mútuo, com base na operação das estruturas cognitivas que esse sujeito epistêmico possui.

Para Piaget, segundo De La Taille (1992):

As relações de cooperação [...] regidas pela reciprocidade. São relações constituintes, que pedem, pois, mútuos acordos entre os participantes, uma vez que as regras não são dadas de antemão. Somente com a cooperação, o desenvolvimento intelectual e moral pode ocorrer, pois ele exige que os sujeitos se descentrem para poder compreender o ponto de vista alheio. No que tange à moral, da cooperação derivam o respeito mútuo e a autonomia. Para Piaget, as relações entre crianças promovem a cooperação, justamente por se configurarem como relações a serem constituídas entre iguais. (DE LA TAILLE, 1992, p. 59).

Podemos encontrar as relações entre iguais por meio dos instrumentos do jogo. Para Freitas (2002) essa relação dada através do jogo reduz a influência do mundo adulto, “[...] encontra na comunidade de pequenos jogadores – na qual a influência do mundo adulto é bastante reduzida – uma coletividade de iguais.” (FREITAS, 2002, p.17)

Para Tognetta (2001), a evolução da moral piagetiana que parte do instrumento do jogo que contém regras e que o lúdico presente nessa atividade é um objeto adequado sem intenção de agradar ou desagradar o outro, sendo um marco importante, porque é a busca da descentração capaz de deslocar-se do seu ponto de vista para alcançar o outro, estabelecendo relações de ir e vir mediante a ação proposta.

Digamos que, no jogo, ao respeitar as regras seguindo o intuito de atingir o objetivo, ocorre a descentração e consequentemente o respeito com o outro. Assim há um contrato que se entende por uma existência de moral. “A legitimidade do jogo se dá por contrato que se estabelece entre os jogadores. Assim como as regras morais que são contratos com os outros, cujo respeito é o motor do respeito moral” (TOGNETTA, 2001, p. 16). Nessa perspectiva, encontramos “a moral não-contratual, dita como heterônoma, e a moral contratual, como moral autônoma” (TOGNETTA, 2001, p. 16).

Nessa percepção, é importante observarmos o caráter heterônomo e como seus reflexos podem estar presente nos espaços escolares, travando um passo para a construção de estratégias que proporcionem a autonomia, já que a heteronomia está ligada a ausência da percepção de si mesmo quando há um caráter voltado a obediência para a figura de valor que está em sua volta, podendo encontrar situações em que o sujeito estará ausente de compreender pensamentos inversos para voltar ao seu ponto de vista, sendo que “uma moral heterônoma não compreende

diferenças e pensamentos divergentes, não contrapõe pontos de vista; nela, permanece adormecida qualquer experiência de contrato” (TOGNETTA e ASSIS, 2006, p.52).

Piaget (1932/1994) traz essa possibilidade por meio da autonomia, explicando essa evolução por meio da possibilidade das trocas e compreensão das regras dada pelo jogo. Assim, “[...] o respeito pelas regras é compreendido como decorrente de mútuos acordos entre os jogadores, cada um concebendo a si próprio com possível “legislador”, ou seja, criador de novas regras que serão submetidas à apreciação e aceitação dos outros. (DE LA TAILLE, 1992, p.50).

São fatores que podem ser considerados por etapas sucessivas apresentados por três aspectos dados por Piaget nesse estudo. De La Taille (1992) apresenta essa ideia sobre o jogo da seguinte maneira:

[...] Em primeiro lugar, representam uma atividade interindividual necessariamente regulada por certas normas que, embora geralmente herdadas das gerações anteriores, podem ser modificadas pelos membros de cada grupo de jogadores, fato este que explicita a condição de “legislador” de cada um deles. Em segundo lugar, embora tais normas não tenham sim caráter moral, o respeito a elas devido é, ele sim, moral (e envolve questões de justiça e honestidade). Finalmente, tal respeito provém de mútuos acordos entre os jogadores, e não de mera aceitação de normas impostas por autoridades à comunidade de jogadores. (DE LA TAILLE, 1992, 49).

Segundo Tognetta (2001), tratando-se de Piaget, a moral é contratual quando existe a ação de se colocar no lugar do outro. Podendo ser uma “construção, de uma constante auto-organização” (DE LA TAILLE, 2006, p.16), sendo que, para De La Taille (2006) essa construção é possível em contextos de interações, associado a moral com a interação social e o conhecimento com o objeto. Consequentemente, “se o convívio social permitir relações simétricas de cooperação (o “fazer junto”, sem líderes e liderados), a autonomia moral torna-se possível.” (DE LA TAILLE, 2006, p.16)

É perceptível o processo necessário para se chegar nesse contrato estabelecido, o que determina a importância de estabelecer estratégias que façam os sujeitos, principalmente no espaço escolar (já que esse espaço possibilita as trocas sociais), sair do seu ponto de vista para entender o outro.

Nessa evolução, não há, portanto, no princípio, um contrato estabelecido, porque tal acordo implica interiorização de uma regra que não se faz suficiente a ponto de propiciar a apropriação de um contrato. O sujeito, que a interioriza, necessita descentrar-se para entender o ponto de vista do outro. Tem-se, então, a característica fundamental dessa teoria – a relação intrínseca entre moral e cognição (TOGNETTA, 2001, p. 16).

É uma relação que não se dá pela imposição, mas diante suas características de construção que possibilitam o sujeito de se deslocar do seu ponto de vista para entender o outro, sendo um sujeito capaz de cooperar, ou seja:

[...] só é capaz de descentrar-se de justapor-se a outro, de ir e vir, utilizando-se de um instrumento cognitivo chamado reversibilidade. Quando é possível tal pensamento, torna-se recíproca a condição para a regra. Se há reciprocidade, há autonomia, ou um autogoverno porque o sujeito já não pensa por um instrumento que lhe é exterior, mas por um instrumento interno que vai além da interiorização, legitimando, enquanto seu, esse juízo que agora lhe é próprio (TOGNETTA, 2001, p.16).

É uma cooperação possível diante a estrutura de uma relação entre pares, possibilitando regras e trocas de um entendimento comum. Assim, “é um modo de se relacionar com os outros no qual todos têm as mesmas oportunidades e chances de participação e de interação no grupo [...] seja num jogo, no trabalho, nas discussões políticas, na vida...” (MENIN, 1998, p.49)

Estabelecer esse entendimento é ter o propósito de buscar fundamentos para as práticas pedagógicas voltadas para a promoção de estratégias que possam propor a ação de ir e vir na reciprocidade, descentrando pensamentos conflituosos e possibilitando a construção moral e afetiva do sujeito ligada ao seu cognitivo, sendo que “Piaget não hesita em inspirar-se na sua teoria para aconselhar estratégias educacionais para o desenvolvimento da autonomia moral, e nelas a reflexão ocupa um lugar central – o que prova, portanto, que ele acredita firmemente nas virtudes da inteligência no campo moral.” (DE LA TAILLE, 2006, p.16).

Segundo Menin (1998) a cooperação de Piaget está nas perspectivas das trocas equilibradas e que haja discussão, porque por meio delas os argumentos e as posições colocadas para fora provocarão uma desconcentração do egocentrismo ao sair de sua própria ideia para compartilhar com o outro.

Por isso a importância da relação entre iguais sob essa ótica. Porque numa relação de mais igualdade com os outros, as crianças podem descobrir que são diferentes entre si: que um pensa de um jeito, outro do outro, que um quer alguma coisa, outro quer outra, que um gosta de algo e outro do oposto. (MENIN, 1998, p.52).

Um aspecto importante a ressaltar também diante as práticas pedagógicas voltadas para esse campo, especificamente a esses espaços, sendo conduzidas por um sujeito que foi formado em um contexto de valores morais sob a ótica educacional de “pensar a educação, em que o conhecimento está pronto e deve ser apreendido” (FERREIRA 2003 apud MONTANHA, 2015, p. 9), que não infere muitas vezes uma reflexão ativa. E a relação que se promove nesse espaço, mesmo sem querer e subconsciente do valor que ela tem, é uma chave de promoção para trabalhar o desenvolvimento moral nesse espaço.

Assim, não há motivo de excluir a percepção de que a pedagogia pode alcançar o caminho para essa construção no ambiente escolar, na perspectiva da interação social que a escola fornece, visto a capacidade de interação e promoção dessas trocas.

Piaget (1930/1998) antes de apresentar cientificamente a construção da prática e consciência do desenvolvimento moral por meio das regras, como já apresentado acima, se preocupava com essa formação na sociedade visando uma educação ativa, já que “Há uma proposição sobre a qual todos os psicólogos e todos os educadores estão seguramente de acordo: nenhuma realidade moral é completamente inata” (PIAGET, 1998, p.2), defendendo a ideia da interação. Assim, para Piaget (1930/1998):

[...] é necessário que os indivíduos estabeleçam relações uns com os outros [...] são relações que se constituem entre a criança e o adulto ou entre ela e seus semelhantes que a levarão a tomar consciência do dever e a colocar acima de seu eu essa realidade normativa na qual a moral consiste. Não há, portanto, moral sem sua educação moral, “educação” no sentido amplo do termo, que se sobrepõe à constituição inata do indivíduo. (PIAGET, 1930/1998, p.3).

Portanto, é na interação social que podemos propor ações partindo da observação descentrada de quem conduz a sala ou qualquer espaço escolar, estando atento para não coagir esse indivíduo que adentra a esse local enquanto ele se encontra em constante processo de desenvolvimento.

[...] o desenvolvimento moral das crianças, rumo à construção da autonomia, passa pela intervenção do adulto educador que deve mediar a formação da personalidade dos alunos, por meio de vivências cotidianas que envolvam as interações entre as crianças, as regras, os conflitos”. (MARTINS, 2016, p. 09).

Reafirmando essa ideia, Menin (1998) apresenta a importância dessa relação na formação moral e que não se distancia desse espaço que estamos retratando.

[...] as relações sociais são um dos aspectos formadores da moral. E o “grupo de iguais”, ou seja, a convivência de uma criança com outras é um dos melhores espaços para essa construção da moralidade. Criança faz bem para criança! Isso não quer dizer que os adultos não são necessários, nem que a fase de heteronomia seja dispensável. Quer dizer que precisamos viver, também, relações de igualdade com os outros para que saibamos construir ou compreender regras já construídas, mais do que somente obedecer às regras impostas. (MENIN, 1998, p.53).

Para entender esse pensamento nos espaços escolares não descartamos também a importância das regras que são estabelecidas e precisas, mas sim de poder questionar-se como essas regras estão sendo impostas e interpretadas por esses sujeitos ao mesmo tempo em que há situações conflituosas no seu processo de desenvolvimento interno.

Para Tognetta e Assis (2006), um certo cuidado que precisa ser tomado para não confundir diante a legitimidade contratual estabelecida na ação.

Tomamos um certo cuidado ao tratarmos dos termos citados como “moral da obediência” para a heteronomia e “moral do bem” para a autonomia, no sentido de não se chegar a conclusões equivocadas como a de que na heteronomia há a obediência e na autonomia não há. (TOGNETTA e ASSIS, 2006, p.52).

Assim, não podemos nos distanciar da relação contratual dada por Piaget, que fundamenta esse pensamento para atingir a relação de troca e de cooperação nesses espaços, e não sermos injustos ao relacionar a ausência de “comportamentos esperados” na tradução de maus comportamentos que estão associados aos alunos que não sabem discernir somente entre o certo e o errado, enquanto existem outros princípios que precisam ser estimulados para construí-los com caráter legitimado.

Outra ação fundamental desta teoria a esse espaço da prática pedagógica inferindo nessas trocas, é a possibilidade de distanciar esse caráter imitativo e submisso da figura de valor sobre as regras impostas, nessa busca de compreender a construção interligada no desenvolvimento do ser, principalmente no campo moral para Piaget, sob as perspectivas dos valores que esse meio apresenta a eles, conforme TOGNETTA (2001),

O objeto se transforma do ponto de vista do sujeito, de acordo com as estruturas que esse sujeito tem. Então, esse autor explica a razão das duas morais – a criança entra em contato com a moral de maneiras diferentes – a moral assimilada, a heteronomia e a moral re - elaborada, a autonomia ou, em outras palavras, na primeira, o sujeito assimila o produto; na segunda, a produção, compreendida enquanto criação. O sujeito autônomo se apodera do mecanismo de produção moral. Tal fato o leva a eleger o possível dentre inúmeras variáveis e a acreditar que os valores são princípios legitimados por ele que podem mudar na exigência do que se concretiza como coerência. Nesse ponto de vista, a moral autônoma se faz muito mais obrigatória, porque o sujeito autônomo coordena pontos de vista diferentes, a partir de princípios que o levam a ser muito mais criterioso em seus juízos. (TOGNETTA, 2001, p.21).

Partindo dessa concepção, é necessário pensar nas formas de trabalhar a descentração de pontos de vistas próprios desses espaços para abrir portas de diálogos mútuos nessa perspectiva, assim, não é propor algo somente para si, mas também o reconhecimento de si mesmo e do outro, sendo que “governar-se a si próprio não representa, para Piaget e seus seguidores, fazer o que se quer. Pelo contrário, nessa forma de obediência autônoma, os valores morais estão tão legitimados no sujeito que são integrados ao seu juízo” (TOGNETTA, 2001, p.21).

Tognetta e Assis (2006), destaca também a razão e energia para Piaget como chaves para o alcance de entender a moral e a possibilidade dessa troca, no qual o ser humano possa

pensar no ponto de vista do outro sem deixar de existir para isso. Então um ambiente que proporciona trocas afetivas, respeito mútuo e o valor de si mesmo para compreender o outro promove boas interações a esse espaço. Nesse percurso de ação, vale interpretar a importância dos valores de si mesmo estabelecidos sobre o caráter afetivo da moral. E se de fato os reconhecemos pelas regras impostas. De La Taille (1992) em análise a essa questão dada por Piaget “[...]vemos o afeto e moral se conjugam em harmonia: sujeito autônomo não é um “reprimido”, mas sim um homem livre, pois livremente convencido de que o respeito mútuo é bom e legítimo”. Para De La Taille (2002 apud TOGNETTA e ASSIS 2006) “quando simpatizamos com uma ação, é porque consideramos que esta atende a uma regra geral estabelecida internamente, que depende das representações que temos de nós mesmos, construídas em nossas relações com o meio”. Assim, há significações próprias que não deixarão de existir para atribuir valores a outras coisas, portanto;

[...] as representações de si são sempre valorativas – ora positivas, ora negativas – e só são construídas a partir do que sentimos em nossas relações conosco e com os outros, ou seja, da carga afetiva que projetamos nos objetos, aos quais assim atribuímos um valor. (Piaget 1962 apud TOGNETTA e ASSIS, 2006, p.54).

Portanto, não são respostas prontas sobre a necessidade de alcançar um bom comportamento em ambientes conflituosos para assim não gerar conflitos, mas sim “identificar os caminhos para que essas estruturas cognitivas e afetivas, ligadas a representações de si, possam ser construídas” (TOGNETTA e ASSIS, 2006, p.54) a partir dessa interação.

Dentro dessa discussão encontramos sujeitos que pertencem a esse espaço ao mesmo tempo que possuem suas construções e interações dada pelo o meio no qual convivem, como também, existem expectativas de comportamentos e valores a eles atribuídos. Esses valores atribuídos muita das vezes estão em um patamar de verbalização sem ação, mas agir diante de valores implica vivenciá-los.

Piaget (1998 apud TOGNETTA 2001, p.43) “afirma que a solidariedade, assim como os diferentes valores morais, é construída a partir de estruturas endógenas na interação com o meio e que, portanto, agir solidariamente implica vivenciar a solidariedade”. Essa experiência é capaz de proporcionar a ação solidária e legitimada em “construções paralelas entre sistemas cognitivos e morais” (TOGNETTA 2001, p.43).

Por meio desse pressuposto, pensamos na possibilidade de um caminho que o campo pedagógico pode criar para se pensar na importância da visão de quem atua no espaço escolar,

podendo ajudar na legitimação desses valores ao criar mecanismos que descentralizem os pensamentos marcado por concepções próprias para alcançar o do outro.

Reforçando-se ainda mais a maneira de interpretar e compreender esses sujeitos inseridos a esses espaços “quando distinguimos a necessidade de elucidar que uma ação moral depende dos valores integrados à identidade do sujeito e, portanto, das representações que ele tem de si” (TOGNETTA e ASSIS, 2006, p.55).

Por meio do que apresentamos até aqui, na concepção de um campo psicológico proposto por Piaget, que constrói as interpretações do desenvolvimento do ser e da construção dos valores morais que promove oportunidades “na qual a solidariedade, a tolerância e outras tantas virtudes possam ser construídas” (TOGNETTA e ASSIS, 2006, p.55) no campo educacional contribuindo na formação desse sujeito além do cognitivo.

Portanto, a promoção das atividades desenvolvidas neste trabalho, teve como perspectiva promover ações voltadas para essa linha teórica a fim de impulsionar as trocas por meio da prática e da construção do valor de reciprocidade mediante os princípios citados além do certo e errado. Advindo do recolhimento dos sentimentos conflituosos inseridos nesse meio dado pelas interações desse espaço escolar, as estratégias consolidadas buscaram a intervenção dentro de uma ação que visa a capacidade do sujeito de interagir nas suas relações e que podem compreender a ação trocas recíprocas diante os problemas colocados, pensando em si, mas também no próximo diante as relações estabelecidas, sabendo principalmente o seu valor pertencente a esse espaço.

### 3.1 Escola como espaço dinâmico

Repensar a escola como um espaço dinâmico não é descartar a realidade de vulnerabilidade social presente no ensino público diante termos históricos, políticos e culturais, mas sim de propor o entendimento de que o ambiente escolar pode ser um espaço chave para a promoção de ações pedagógicas, podendo visar o sujeito como agente na interação social na qual pertence, relacionando e garantindo não só um desenvolvimento cognitivo, e sim de interação afetiva e moral como vimos anteriormente.

Para Machado, Evangelista e Bueno (2016), entende-se a escola como ambiente de aprendizagem e de direito sendo “uma atividade necessária à existência e ao funcionamento de todas as sociedades”. Temos a promoção da interação social nos espaços escolares dada desde o direito de acesso fundamentado pela Constituição Federal (BRASIL, 2008), que possibilita a

escola atuar como instrumento educacional presente na sociedade capaz de reunir sujeitos diferentes no seu ambiente.

É um espaço de encontro que promove as interações dos sujeitos além das suas estruturas pré-existentes fundamentadas no entendimento geral do que é a escola para a sociedade, ou seja, pela construção histórica que a norteia desde o seu surgimento até atualmente, o que não cabe a essa discussão, mas sim de apresentar essa ideia para pensarmos que dentro dessa estrutura também podem existir papéis sociais preditos para quem adentra a esse lugar.

Alunos sendo alunos e professores sendo professores numa dinâmica que proporciona relações que acontecem simultaneamente. Seja elas na relação de ensino e aprendizagem, seja partindo da interação social e do que se esperam delas pela sociedade.

Consequentemente, podemos encontrar o surgimento de conflitos de convivência por situações dadas nestas relações, o que é comum nessa perspectiva de espaço dinâmico na dimensão que aborda a interação escolar e seus respectivos sujeitos com idades distintas em formação e as concepções convictas de quem a organiza. Conforme Machado, Evangelista e Bueno (2016), o clima escolar é “ao mesmo tempo de forma consciente e inconsciente pelos diferentes atores, caracteriza a organização e condiciona o comportamento dos seus membros” (2016, p.1008). Pontuando-se a compreensão de uma movimentação escolar que se configura no encontro desses sujeitos a essa estrutura, sendo física e organizacional, apresentando um clima escolar de acordo nessa relação em que está inserida.

Apresentamos aqui a reflexão de que cada espaço terá sua característica por se tratar de sujeitos distintos, com fatores sociais, culturais e políticos que atribuem situações a ele.

Portanto, não há como pensar a escola como um ambiente individualista, sendo que as relações compostas são necessariamente na presença de interações coletivas para seu funcionamento.

### 3.2 Valores no espaço escolar

A promoção da reciprocidade por meio de ações pedagógicas dentro do ambiente escolar como um espaço dinâmico, da sua relação com o desenvolvimento moral e afetivo, não se separa da discussão acerca dos valores que podem estar associados a ela.

Como base, associamos a discussão de valores imediatamente com o senso de moral e de ética que é constituído a partir do nosso nascimento diante a interação com o meio que estamos inseridos, assim, é nos dado significados do ato de agir por meios dessas relações e



pela lógica da estrutura que a sociedade nos propõe por suas regras de funcionamento. É uma discussão que acompanha a formação da sociedade desde o seu surgimento e organização até o momento atual.

O foco não é discorrer sobre essa discussão, mas sim de caracterizar esse pensamento para o campo escolar e seu funcionamento, que pode conter expectativa de valores por meio de suas regras impostas com reflexo de uma organização, não que não precise de regras como já foi discutido acima, mas entender que dentro dessa estrutura existem sujeitos diferentes que são colocados à frente de regras, como também, sujeitos com características próprias e ao mesmo tempo com personalidades distintas por estarem em processo de desenvolvimento correspondente aos estágios que se encontram.

Assim, podemos pensar na escola como uma instituição que convive com essa sociedade e que, sucessivamente, possuem regras que a constituem no mesmo momento no qual recebe sujeitos distintos que detêm valores pré ditados pelo o seu meio, ou seja, os valores de acordo com as comunidades sociais que participam. Logo, o tema valores na escola pode ir de encontro ao que é esperado através da nossa imersão a ela junto com as nossas convicções próprias construídas na parte externa.

Autores que buscam explicar essa relação apresentam concepções do funcionamento desses valores e como eles podem aparecer no espaço escolar. Menin (2002), destaca a ética apresentada por Cabanas e a existência de concepções que podem variar de acordo a imersão em que esses pensamentos se encontram para analisarmos as indagações do que é ser bom (1996 apud MENIN, 2002, p.93).

[...] é a ética que nos permite buscar critérios para definirmos o que é ser bom, correto ou moralmente certo e que nos fornece explicações para nosso senso de dever moral. A essa questão - o que me obriga a ser bom -, podem ser dadas respostas diferentes, ancoradas em diversas posições filosóficas ou ideológicas; e é quando a respondemos que encontramos valores morais. (MENIN, 2002, p.93).

Os valores imersos na escola podem estar relacionados a essas indagações do que temos como princípios morais em nossas vidas e assim termos expectativas do certo e errado, de ter que ser bom porque foi dito que era para ser bom.

Para Cabanas (1996 apud MENIN, 2002, p.93) “valores são critérios últimos de definição de metas ou fins para as ações humanas e não necessitam de explicações maiores além deles mesmos para existirem”. Sendo assim, como podemos responder a essa pergunta quando existem valores universais e obrigatórios que interpretamos de acordo com a ética que tivemos contato. Menin (2002, p. 93) continua abordando a ideia de valores de caráter natural,

universal e obrigatório vinculado a nossa existência como “a solidariedade, a tolerância, a piedade, a bondade e a honestidade” e as suposições como essa discussão pode variar em diversos meios distintos e como as ações humanas podem estar relacionadas dentro desse caráter proposto.

[...] devemos ser bons porque a bondade é um valor, honestos porque a honestidade é um valor, e assim por diante com outros valores como a solidariedade, a tolerância, a piedade, que têm um caráter natural, universal e obrigatório em nossa existência. Para outras posições, os valores são determinados por culturas particulares e em função de certos momentos históricos, variando, portanto, de acordo com cada sociedade e período de sua existência. As ações humanas seriam, assim, avaliadas de acordo com os costumes locais; algo considerado um dia como correto e justo poderia ser, em outra época, considerado errado ou injusto. (MENIN, 2002, p.53).

A partir dessas concepções podemos refletir na possibilidade de adentrar o espaço escolar com convicções próprias, podendo elas seguir um caminho de estranhamentos negativos diante a termos que não são trabalhados, muito menos interpretados, obtendo diversas consequências, e a principal dela é não legitimar o sujeito como ele é.

Omitir as possibilidades de ações que podem ser promovidas e as que são ativas para soluções de conflitos pode acarretar a ausência da prática e promover apenas a atuação verbal na intermediação.

Ressaltando que existem caminhos fundamentados para se pensar na ação da prática, neste trabalho, são apresentados no exemplo da ação por meio da teoria piagetiana que relaciona o comportamento humano no entendimento de perspectivas psicológicas, como também, na percepção de que podemos alcançar o espaço escolar visando a atuação para a constituição de valores morais que sejam compreendidos por todos os pontos de vistas. Assim, os sujeitos que as constituem possam estabelecer resoluções de conflitos a esse espaço atuando e vivendo a prática dessas ações na construção/contato com esses valores.

[...] é preciso que a escola crie situações em que essas escolhas, reflexões e críticas sejam solicitadas e possíveis de serem realizadas. É como se, em moral, meios e fins fossem iguais: não se ensina cooperação como um valor sem a prática da cooperação, não se ensina justiça, sem a reflexão sobre modos equilibrados de se resolverem conflitos; não se ensina tolerância sem a prática do diálogo. (MENIN, 2002, p. 97).

Para Menin (2002), por meio de Piaget, cita a importância das trocas entre si com o outro sendo a base para a formação moral nos espaços escolares.

[...] pelo exercício da construção de valores, regras e normas pelos próprios alunos e/ou professores entre si e nas situações em que sejam possíveis relações de trocas intensas; troca de necessidades, aspirações, pontos de vistas diversos, enfim: quanto maiores e mais diversas forem as possibilidades de trocas entre as pessoas, mais amplo poderá ser o exercício da reciprocidade – pensar no que pode ser válido, ou ter valor, para mim e para qualquer outro. (MENIN, 2002, p. 97).

Logo, promove-se um caminho para se pensar nas promoções dessas ações por meio dos valores morais, com caráter de reconhecimento de sujeitos e na promoção que eles consigam se reconhecer e serem protagonistas na sua interação cognitiva e afetiva, fundamentando uma construção moral dentro do espaço escolar em que convivem coletivamente.

#### **4. CONTEXTUALIZANDO A AÇÃO**

Sabe-se que o Programa de Residência Pedagógica é caracterizado por uma dinâmica que promove a quebra do distanciamento da Universidade Pública e da Escola Pública, complementando a formação dos graduandos de pedagogia e da formação continuada dos profissionais que atuam nas escolas públicas, especificamente nas redes municipais e estaduais de ensino do município de Guarulhos, trazendo o propósito que:

[...] proporcionar experiências significativas para a formação teórico-prática dos graduandos, articulando a formação inicial continuada, desenvolvendo a gestão democrática e o trabalho coletivo com o compromisso social, ético, político e técnico do futuro profissional em Educação. (MANUAL DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA, p.11, 2014).

É uma atuação que recolhe efeitos positivos por meio da prática embasada na teoria estudada. Esses efeitos surgem da imersão total e significativa com o espaço escolar. Assim, por meio dessa possibilidade pelo qual o estágio curricular oferta, pudemos desenvolver essa temática ao nos depararmos com situações problemas de convivência para refletir sobre eles, sendo possível buscar alternativas nas práticas pedagógicas para soluções visando a reciprocidade dado pelo o contexto mediante a ausência de relações próximas relatadas abaixo.

##### **4.1 Imersão escolar: problemas encontrados para refletir a promoção da ação**

A experiência durante o estágio curricular aconteceu no ano de 2019, no período entre 18 de março a 10 de abril em sala de aula.

O estágio curricular se desenvolveu na turma do quinto ano do Ensino Fundamental I, composta por trinta e cinco crianças na idade de 10 e 11 anos, presente nas questões de vulnerabilidade familiar, social etc. Para CALEJON (2017) a vulnerabilidade social dentro do contexto em que o educando se encontra pode direcionar seus passos dentro da instituição, assim “O aluno, principalmente nas camadas menos favorecidas economicamente e com menores índices de escolarização, em geral, acabam sendo visualizado pelo fracasso escolar ou pelo ato de desobediência às regras instituídas e de agressão” (CALEJON, 2017, p.153).

Vale destacar, que a dinâmica e inserção desses sujeitos a esse espaço estava relacionado também a um período de transição para o próximo ciclo do Ensino Fundamental II, na qual a exigência para se encaixar no papel de aluno se tornava ainda maior enquanto do outro lado havia um desenvolvimento, cognitivo, moral e afetivo para assimilar. Com base na BNCC:

[...] Nesse período da vida, as crianças estão vivendo mudanças importantes em seu processo de desenvolvimento que repercutem em suas relações consigo mesmas, com os outros e com o mundo. Como destacam as DCN, a maior desenvoltura e a maior autonomia nos movimentos e deslocamentos ampliam suas interações com o espaço; a relação com múltiplas linguagens, incluindo os usos sociais da escrita e da matemática, permite a participação no mundo letrado e a construção de novas aprendizagens, na escola e para além dela; a afirmação de sua identidade em relação ao coletivo no qual se inserem resulta em formas mais ativas de se relacionarem com esse coletivo e com as normas que regem as relações entre as pessoas dentro e fora da escola, pelo reconhecimento de suas potencialidades e pelo acolhimento e pela valorização das diferenças. (BRASIL, 2010).

Podemos entender também que nessa etapa as crianças estão buscando suas personalidades pelas projeções sociais que têm contato. E quando não há a base dessa junção de personalidade, há uma perda de si e conseqüentemente afeta na construção do ser, tornando suas interações com os outros conflituosas. O que supostamente abordava o caráter conflituoso nas relações estabelecidas entre eles dentro de uma dinâmica de ensino/aprendizagem que pede resultados.

Diante a esses resultados, FREITAS (2009) nos fazem adentrar o espaço escolar de forma reflexiva diante a movimentação que eles (resultados) podem causar nessa dinâmica contendo aspectos formais e informais, podendo atingir o educando diretamente de forma prejudicial, principalmente no seu desenvolvimento social.

Hoje sabemos que o processo é repleto de trocas entre momentos formais e informais de avaliação. Isso faz da avaliação um processo contínuo em que instrumentos avaliativos e considerações verbais, nem sempre elogiosas, feitas pelo professor ou por outros alunos de maneira informal, se alternam e se complementam direcionando o futuro do estudante. A informalidade do processo de avaliação é fator decisivo no desenvolvimento do aluno, pois envolve a formação de juízos gerais sobre si mesmo, os quais afetam sua autoestima e terminam alterando a forma pedagógica com a qual o professor interage com o estudante em sala de aula. (FREITAS, 2009, p.8).

Através dessas vivências, querendo ou não, por meio das práticas cotidianas e observadas, "expressam relações de poder e de força no interior da escola" (FREITAS, 2009, p.8).

Por um lado, temos os educandos assumindo seus papéis de alunos, assim como por outro lado há o papel do professor nas esferas sociais, contendo esse teor de relações de poder, dificultando a proximidade entre ambos.

Outro sujeito fundamental visto a partir das observações é a professora formadora. A sua relação com a sala de aula aparentava ter um sentimento inverso, mesmo com a disponibilidade de vontade de buscar estabelecer regras e formas para ajudar com o comportamento da turma, havia um cansaço nessa busca por um retorno que não tinha reflexão e nem compreensão por parte deles, além disto, a dinâmica para esse sujeito estava acontecendo simultaneamente diante as metas de ensino por meio da organização cobrada nas etapas para serem cumpridas nesses espaços.

Podemos refletir essa discussão na formação de professores na seguinte ideia apresentada por Chakur (2014):

O professor é aquele profissional que se encarrega de transmitir conhecimentos produzidos em outro ambiente que não o escolar. Os saberes de que dispõe a grande maioria de ordem prática não têm validade científica. Além disso, deve seguir uma programação para sua disciplina e para a série em que leciona, de cuja elaboração não participou e de que, certamente, será cobrada a transmissão ao final do período letivo. Assim, o professor é um profissional cuja atividade deve submeter-se a dispositivos político-administrativos que regulam o sistema de ensino e o posto de trabalho. (CHAKUR, 2014, p.35).

Conhecendo esses sujeitos, observando-os dentro de uma rotina escolar que associava a maior parte do tempo na sala de aula, por meio dessa movimentação escolar que acarreta a disposição de poder e de formações.

Encontramos a presença de um cenário com situações/problemas de convivência que consistiram na falta de aproximações e de respeito mútuo, de reconhecer o outro e, principalmente a si mesmo, tanto entre os alunos, como também, da parte deles com a professora formadora.

Ocorrendo um distanciamento de compreensão de si e de dificuldade para enxergar/entender o outro, assim, nesse contexto, impossibilitava os segmentos das aulas sem que não houvesse uma paralisação para “chamar a atenção” ou resolver conflitos através da fala, tornando o ambiente exaustivo para ambos os lados.

Logo, a presença de uma exaustão na paralisação da aula quando surgia um comportamento desrespeitoso, como a de violência verbal ao próximo em momentos, não possibilita uma aproximação deles para eles mesmo resolverem seus conflitos e entenderem a situação. E nesses momentos surgia a presença de autoridade, mesmo que implícita ao entendimento, através da fala e da posição diante a figura da professora em tentativas de estabelecer uma harmonia nas situações colocadas. O que afastava os alunos a entenderem os discernimentos da situação com a presença de uma posição com caráter heterônomo citado acima.

Portanto, mediante a esse contexto foi desenvolvido por meio do estágio o Plano de Ação sob a orientação da professora preceptora, que conseguimos associar os problemas identificados para buscarmos soluções através das práticas pedagógicas. Salvo que, apesar do pouco tempo imersa a esse espaço devido a grade horária do estágio, buscamos compreender a relação do sujeito com esse meio para desenvolver uma ação que estava relacionada à prática o colocando como protagonista e compartilhando com esse espaço escolar a possibilidade dessa construção.

#### 4.2 O plano de ação pedagógica: embasamento e competências de ensino

Buscando o exercício de promover o contato com a reciprocidade por meio da empatia diante o contexto apresentado, o Plano de Ação Pedagógico apoiou-se na Base Nacional Comum Curricular presente nas "áreas do conhecimento, e componentes curriculares" (BRASIL, 2010, p. 28), como também, dialogou com as competências gerais da Educação Básica que inter-relacionam o planejamento curricular.

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. (BRASIL, 2010, p.10).

Advindo da localidade da escola no município de Guarulhos, utilizou-se também o QSN (Quadro de Saberes Necessários)<sup>8</sup> que buscou como finalidade.

Desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania. Posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, respeitando a opinião e o conhecimento produzido pelo outro, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas. (QSN, 2010, p.55).

Respeitou-se também as bases de aprendizagens nessa relação com as competências específicas de linguagens para o ensino fundamental I da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação. (BRASIL, 2010).

---

<sup>8</sup> Documento escrito pelos professores da rede municipal de Guarulhos na perspectiva de Proposta Curricular.

#### 4.3 Plano de ação: “Empatia: reconhecendo o outro em si mesmo nas relações coletivas”

As atividades foram pensadas para dois dias consecutivos para as ações na sala de aula, mas que se estendeu para o terceiro dia. No primeiro dia, a intenção era provocar reações e sensações durante uma história apresentada com perguntas norteadoras partindo dos sentimentos da personagem do livro apresentado “As Cinco saias” da Autora Luciene Regina Paulino Tognetta, que em decorrência, as reações interpretadas pela a história possibilitou a continuidade da atividade para buscarmos em conjunto o entendimento da palavra “Empatia” e “Apatia”.

O segundo dia, foi proposto uma dinâmica de grupo com a temática “A Comunidade de Vizinhos” retirada do Material de apoio “Caderno de formação das equipes de ajuda” dos autores José María Avilés Martínez e María Natividad Alonso Elvira, para promover a atuação coletiva e o deslocamento do próprio ponto de vista pensando na ótica dos personagens dado pela a atividade. Finalizando esse conjunto de atividades estendido para o terceiro dia, no registro para a sala de aula na confecção do mural com as reflexões acerca de buscar boa convivência escolar.

Abaixo apresento o cronograma do planejamento das atividades propostas.

Estratégias e etapas seguidas	Datas e tempo previsto	Recursos Materiais
-------------------------------	------------------------	--------------------

<p><b>Primeiro dia:</b></p> <p>Primeiro momento: fazer o momento da leitura, apresentando o livro “As cinco saias” da Autora Luciene R. Paulino Tognetta como primeiro contato. Provocar reações e sensações durante a história apresentada com perguntas norteadoras como a personagem está se sentindo nas situações colocadas pela a história. Seguir a continuação da leitura, não apresentar o final de imediato, mas discutir o que acham que aconteceu, o que as amigas delas fizeram, será que elas ajudaram, o que pode ter acontecido.</p> <p>Segundo momento: Questionar a palavra “Empatia” e “Apatia”. Apresentar a palavra empatia se colocando no lugar do outro de acordo com a história lida (o que é quando, como, por meio de, de que forma). Trabalhar o antônimo de empatia, apatia, com perguntas norteadoras: se e as amigas não quisessem ajudar a menina? o que será que ela sentiria? É legal esse sentimento? Por que?</p> <p>Atividade: Pesquisa no dicionário (a professora está trabalhando com a turma pesquisa no dicionário) a palavra empatia e apatia. Entregue uma folha de atividade com uma imagem que apresente uma situação problema com duas perguntas, o que aconteceu? Como ajudar? propondo a escrita e um desenho. obs.: para os alunos com dificuldades na escrita, será entregue a mesma atividade, propondo uma frase e um desenho.</p>	<p>Atividade a ser desenvolvida no dia 03/04 após o café da manhã, com o tempo estimado aproximadamente a 1h30min.</p>	<p>Livro “As cinco saias” da Autora Luciene R. Paulino Tognetta. Sulfite com a imagem impressa.</p>
---	--	---



<p><b>Segundo dia:</b></p> <p>Dinâmica em grupo “A Comunidade de Vizinhos”. Retomar o que foi discutido anteriormente. Após essa conversa rápida, organizar a sala em 5 grupos para explicar a dinâmica:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) organizar a distribuição do caso através de um sorteio em “saquinho” com numeração de cada andar, no caso 5 andares.</li> <li>2) feita a distribuição, explicar a dinâmica apresentando o caso: “Após uma construção de um apartamento, os proprietários irão se reunir para se conhecer e organizar regras de convivência” os alunos terão que imaginar como se fossem os personagens representados e como eles gostariam de propor uma boa convivência, antes da reunião (discussão aberta em sala), fazer uma lista de coisas que poderia ser apresentada pelo os moradores entregues.</li> <li>3) abrir a discussão para a sala e apresentar o que foi pensado</li> </ol> <p>Atividade:</p> <p>Relacionar essa questão para a sala de aula, para a escola, em que possam escrever uma frase do que eles gostariam para melhorar a convivência e a organização deles na folha impressa em formato de janelas para todos.</p> <p>Em seguida, colar no mural em formato de prédio (recortado e levado pronto, sem as janelas) para colarem.</p>	<p>Atividade a ser desenvolvida no dia 05/04 após o momento “brincar” que eles têm após o café, em torno das 9h15min com o tempo estimado aproximadamente a 1h30min.</p>	<p>Material de apoio a ser utilizado “Caderno de formação das equipes de ajuda” dos autores José María Avilés Martínez e María Natividad Alonso Elvira. Papel Craft para a construção do mural Folha sulfite e material impresso.</p>
---	--	---

Essa sequência de atividades estruturou-se na reflexão da possibilidade de buscar caminhos para repensar a escola como espaço alternativo e dinâmico, podendo trabalhar valores no desenvolvimento de suas ações que, mesmo que seja uma visão psicológica dada pelo o desenvolvimento moral do ser humano, é capaz de construir o sentimento de reciprocidade advindo da ausência desse sentimento nas ações coletivas.

Logo, as atividades desenvolvidas tiveram a finalidade de promover o reconhecimento do eu e do outro como pessoa de valor, promovendo para essa sala na interpretação dos problemas encontrados a importância de perceber a organização possível das reflexões dessas ações para alcançar uma boa convivência coletiva.

#### 4.4 Relato e análise da ação

Sob supervisão/auxílio, com a presença da professora formadora em sala, as atividades foram elaboradas entre os dias 03 de abril e 05 de abril e se estendendo para o 08 de abril do ano de 2019. Ressalvo que foi finalizado no próximo dia, além do planejamento em decorrência ao tempo da dinâmica do segundo dia e das outras atividades da rotina escolar dada pela a professora. Abaixo apresento o relato de experiência mediante a aplicação e as reflexões acerca dos acontecimentos voltados para esta ação.

##### 4.4.1. Primeiro dia

Por meio do livro “As Cinco Saias” da autora Luciene Regina Paulino Tognetta, abordei a construção de cooperação e de reciprocidade a partir dos sentimentos das personagens da história, que trazia como centralidade sentimentos como tristeza e injustiça, sendo por meio deles, a construção do sentimento de reciprocidade dado pela a ação de cooperar.

Apresentei a autora, sua obra e os seus personagens presentes na história. Aproximando a turma com a atividade. Durante a contração tive o cuidado para promover o acesso às imagens que o livro ilustrava, com o intuito de contribuir na aproximação do pensamento proposto pela a história com a realidade dos educandos, podendo aproximá-los das personagens e seus sentimentos.

Esse livro foi muito importante para a ação pedagógica. Porque a personagem principal estava vivendo emoções sob um enredo de estar apaixonada por futebol e por esse sentimento não queria usar a saia que suas amigas propuseram para ela. Nessa perspectiva ela apresentava um medo de ser diferente por conta das amigas que impuseram o pensamento de que a regra era clara para o uso da saia, consequentemente não podia jogar futebol.

Sendo que são situações que muitos deles vivem na realidade, inferir essa realidade por meio da contação proporcionou uma sensibilidade de aproximação a essa temática envolvida. Para Bettelheim (2014 Apud MARTINS 2016, p.11) existem diversas justificativas para a contação de histórias para as crianças, mas nos deparamos também entre elas a vivência e a internalização dos valores de “solidariedade, generosidade, cooperação, justiça, entre outros” (idem).

Piaget (1994) nos traz essa possibilidade a partir da interação social que temos na construção de valores como também a importância da atuação da ação prática nesse desenvolvimento, por meio dos estímulos que podemos propor.

A partir desse ponto aproveitei as sensações manifestadas para “provocar” com perguntas norteadoras aos educandos. Perguntei para a turma o que eles achavam que a personagem estava sentindo, como também qual era a sensação de vê-la através da imagem do livro que apresentava- a em frente ao espelho “quebrado” e com a fisionomia de tristeza.

Por meio dessa indagação a turma se mostrou bastante acolhedora, além de justificar que ela tinha medo de ser diferente também sentiram que ela estava triste por não fazer o que gostava. Por meio desse sentimento posto por eles para esse contexto, questionei se medo era um sentimento bom para levar a turma a refletir sobre outro ponto de vista.

Como resposta, associaram que não era um sentimento bom devido a tristeza que a personagem demonstrava, complementando o motivo mais uma vez relacionado ao medo. A partir desse cenário e de sentimento imerso a sala, questionei sobre as amigas da história sobre as suas atitudes, seguiram com a mesma linha de pensamento, atribuindo um valor negativo para as atitudes das personagens, como também, informam que elas não tinham o direito de proibir a amiga de jogar bola e que ela tinha o direito de fazer o que quisesse.

É uma percepção que nos leva a entender como eles conseguem se deslocar para outro ponto de vista quanto são estimulados a trabalharem essa concepção, apesar que Piaget (1930/1994) nos infere a consciência prática da regra por essa idade dos educandos sendo possíveis, mas ao mesmo tempo, ele discorre sobre uma teoria não estática. Nos possibilitando mergulhar nas possíveis práticas que podemos propor nessa dinâmica que reforce a superação do egocentrismo e as trocas possíveis na visão de cooperar aconteça.

Nessa turma havia uma disponibilidade de relações recíprocas, mesmo que em ocorrência havia os conflitos inseridos pelas normas engessadas, o que nos leva a questionar a importância da interação imersa a uma forma ativa e não imposta, onde os sujeitos possam

perceber e sentir os sentimentos. Era uma disponibilidade inconsciente na percepção dessas práticas.

Em continuidade, trabalhando por cima das sensações e reações manifestadas pela turma decorrente da história, apresentei questões que pudessem refletir na busca de soluções. Então, perguntei o que eles achavam que as amigas poderiam ter feito, se poderiam ter feito algo para ajudar e se ajudaram de fato. Nesse período da ação levantaram manifestações de que as amigas não ajudaram por ter deixado a regra clara, mas, muitos afirmaram que a ajudaram.

Nessa troca, seguir com a reflexão perguntando o que achavam que poderia ter acontecido no final antes de finalizar a história para investigar mais percepções, dialogando e os instigando a perceber e buscar novas sensações, como resultado trouxeram como concepção que a menina iria jogar bola respeitando sua vontade de jogar e que ninguém poderia impedir esse sentimento. Um sentimento de coragem, talvez?!

Prosseguindo com a história, relatei o momento em que a personagem surpreendia por transformar a saia em “capa de super-heróis” para jogar o que tanto gostava. Essa atitude da personagem revelou sentimentos de emoção, satisfação e felizes com ela.

Retomei a ação apresentando a imagem seguinte do livro, que demonstrava a menina em campo e as amigas do lado de fora com uma expressão indecifrável. Diante dessa exposição, optei em passar pelas fileiras, já que pelo o formato e espaço da sala estavam sentados em duplas, facilitando que todos pudessem observar de perto essa parte.

Logo, chamei a atenção da turma para indagar o que poderia ser que as amigas estavam sentindo com as imagens demonstradas, assim, os educandos apresentaram sentimentos de arrependimento e de desculpas para as personagens.

Finalizando a história, tivemos uma surpresa, já que o final da narrativa apresentava as cinco amigas usando as saias como capa igual a personagem principal.

Nesse momento de surpresa, percebi que com essa atitude eles tiveram a disposição de argumentar que as amigas optaram em ser diferentes para ajudá-la, como também, fizeram a amiga feliz. Percebendo mais uma vez a percepção da disposição de relações de trocas, de legitimidade desse sentimento sempre mais uma vez visível aqui.

Como a ação estava dividida em períodos, após a contação de história, percebi os da turma sentimentos manifestados com uma disposição muito maior em participação por parte deles. Sendo destacada essa percepção na continuação do planejamento. Assim, em ocorrência do seguinte fato do planejamento inicial incluir o uso de dicionários como material para a proposta da atividade no segundo momento atendendo às competências de ensino visando a

turma de 5 ano, com a ideia de que buscassem o significado da palavra “empatia” e “apatia” por ferramentas de pesquisas de forma transversal e interdisciplinar, o que não foi possível utilizar esse recurso dado a ausência dessas palavras nos dicionários de uso da escola não possibilitando seguir o planejamento inicial.

De forma rápida, dada a situação optei em seguir outra abordagem, assim, foi proposto e aproveitado as sensações da história para buscarmos/entendermos o significado de empatia e a partir dela o seu oposto. Obteve resultados e trocas muito significativas para essa ação. Talvez, esse “acontecimento de ausência” foi necessário para buscarmos articulações recíprocas em outros caminhos, caminhos dos diálogos. Sendo “um poderoso instrumento moral que leva à compreensão mútua e favorece a construção de personalidades morais, pois estimula a interação, a argumentação fundamentada e o escutar as considerações dos demais” (MULLER e ALENCAR, 2012, p.457).

Partindo desse princípio e pela ausência das palavras e significados nos dicionários, medieei questões a partir dos sentimentos que recolhemos com a contação da história anteriormente. Iniciei perguntando como as personagens tinham se tratado entre si e como foram as sensações dadas diante a esse acontecimento. Consequentemente, tivemos trocas que conectam os sentimentos e as sensações boas pela atitude legal por conta do final da história, em contexto de que ser diferente também é bom porque as amigas a apoiaram.

Diante a esse sentimento de diferença e dessa percepção dada pela a história, apresentei a palavra “empatia” optando em escrever na lousa para em seguida perguntar se a turma a conhecia, se já tinham ouvido, visto etc., a resposta foi que não.

Para introduzir a abordagem dessa palavra e do seu significado, recorri a compreensão do livro diante aos sentimentos bons que encontramos na história e quais foram os momentos que os deram. As crianças responderam ao entendimento dado pelas amigas que ajudaram a menina no final da história, identificando que era um sentimento bom de amizade.

Utilizei como recurso escrever na lousa abaixo de empatia a palavra amizade para observarmos, perguntei se amizade o que achavam desse sentimento e demonstraram que era algo bom. Por meio dessa característica continuei questionando o que eles pensavam sobre sensações boas e sentimentos bons, quais palavras vistas na história, como também fora da história para de certa forma aproximá-los nas suas relações cotidianas que poderiam estar associadas com empatia. Aos poucos acabaram trazendo “positividade, feliz, coletividade, respeito, carinho e união”.

Logo, conseguimos caracterizar a compreensão de empatia relacionada a essas palavras e sentimentos diante do que foi apresentado.

Após essa lista de palavras relacionadas a empatia, recorri para caracterizarmos o oposto, perguntei o que seria o contrário de empatia com a bagagem das sensações discutidas até o momento, assim, de prontidão um aluno respondeu que era não empatia, de certa forma o uso do não estava relacionado com o oposto da palavra. Todos riram no momento e concordei com ele, explicando que não estava errado que fazia sentido a sua concepção, mas que muitos reconhecem o contrário dessa palavra como “apatia”.

Nessa abordagem, questionei mais uma vez qual seria o significado contrário de empatia e demonstrei novamente uma passagem da história problematizando se as atitudes das amigas haviam sido legais ao não deixarem a menina jogar bola. As crianças identificaram prontamente que não, que havia sido um desrespeito.

Assim, pedi que pensassem em outras palavras que poderiam achar contrária à empatia, aos poucos foram trazendo sob a perspectiva da história e aos sentimentos que sentiam também, palavras como: tristeza, maldade, raiva, negatividade, ódio, ruindade, falsidade, bullying, racismo. A observação feita foi que em cada palavra dita os sentimentos eram questionados e manifestados como algo não positivo.

No final da lista de palavras, uma aluna chamou atenção sobre o tanto de palavras que apareceu na coluna de “Apatia”. Perguntei como poderíamos diminuir essas palavras no cotidiano buscando uma reflexão sobre muitos responderam que respeitando e ajudando as pessoas.

Portanto, concluímos a segunda parte de compreensão das palavras discutidas para iniciarmos a ação do terceiro momento, alcançando a produção escrita de acordo com a “competência de linguagem”.

Expliquei a atividade planejada na proposta da produção escrita. A atividade consistiu na análise de uma situação problema no ambiente escolar referente a apatia, perguntei o que poderia ter acontecido e o que eles fariam para ajudar diante da situação.

Ressalvo, que durante esse período de organização para esta atividade, foi previsto um acordo sobre o horário com a turma para a finalização e o que eles achavam no tempo de trinta minutos, sendo aceito por todos como um bom tempo. Durante a produção escrita, pude auxiliar e perceber a turma empenhada no desenvolvimento da atividade até a conclusão.

Concluímos, em análise ao primeiro dia encontramos situações com reflexões acerca da contação de história, que propôs uma percepção da capacidade deles de se deslocarem do seu

ponto de vista para entender o outro, mesmo que antes dessa aplicação a sala estava em conflitos diários e a falta de aproximações entre si. Podendo buscar a promoção da reciprocidade, que trata-se da “capacidade de reconhecer e respeitar o ponto de vista do outro” (TOGNETTA, 2001, p.36), na concepção cognitiva por esse sujeito epistêmico e capaz de pensar.

Ocorrendo também o encontro da afetividade e o surgimento de valores, assim “o investimento que o sujeito realiza nas trocas interpessoais se traduz por uma valorização a pessoa, a si próprio ou a ações realizadas” (TOGNETTA, 2001, p.36). O que é percebido sob a ausência das palavras no dicionário que acabou possibilitando propor uma atividade mais aproximada da realidade das crianças, atribuindo um valor significativo em questões que vão além dos conteúdos formais. Abrindo esse leque de interações que podemos alcançar para trabalhar questões dentro de um contexto que, visto de fora, há incompatibilidade de aproximações, mas imerso a esse meio se pode resgatar valores e reconhecer a eles na sua compreensão quando existe a prática mediada pela ação.

#### 4.4.2 Segundo dia

Seguindo com o planejamento das ações de acordo com a temática que busca desenvolver a construção de relações de empatia, se deslocando do próprio ponto de vista para visar o do outro nesse espaço escolar. Utilizei o material de apoio “A Comunidade de Vizinhos” encontrado no “Caderno de formação das equipes de ajuda” dos autores José María Avilés Martínez e María Natividad Alonso Elvira.

Optei em começar a atividade conversando com os alunos no intuito de aproximá-los com a dinâmica a partir da sua relação nas moradias que habitavam, já que muitos moravam próximos e no mesmo conjunto habitacional, assim, podendo refletir com as informações iniciais fornecidas pela professora formadora durante a imersão na classe,

Por meio de diálogos, perguntei para eles sobre quem morava em prédio e quem morava em casa, tendo respostas da maior parte da turma residindo nos prédios, assim como já informado anteriormente pela professora formadora. Aproveitando as manifestações de respostas, iniciei a temática sobre os conflitos diante o questionamento se onde eles moravam ocorriam conflitos de vizinhos nos locais, tendo nesse momento respostas afirmativas. Após essa introdução, muitas crianças relataram que tinham vizinhos que não gostavam de músicas altas, outros que não gostavam de latidos de cachorros etc.

Nessa perspectiva de aproximação com a realidade e o retorno que se teve, Muller e Alencar (2012) baseando sua pesquisa no aprofundamento do desenvolvimento moral segundo

Piaget e seus seguidores, ressalta a importância de dialogar com esses conceitos a partir da realidade dos educandos.

[...] a relação entre valores abordados e as situações práticas requer que os procedimentos de educação moral promovam algum tipo de interação entre o que está sendo discutido e a realidade da vida, para que deixem de ser meros construtos teóricos e passem a ser questões práticas da vida diária [...]. (MULLER e ALENCAR, 2012, p.457).

Por meio dessa percepção dada por eles, aproveitei para fundamentar a temática de conflitos, questionando se os conflitos eram coisas boas ou ruins, o que pensavam e sentiam sobre. De imediato afirmaram que era algo negativo. Continuei indagando o porquê das respostas para fazê-los pensar um pouco mais, em consequência, um aluno respondeu que conflitos causavam brigas e que não era uma atitude legal. Questionei se o ato de brigar estava dentro das ações de empatia, retornando para a construção e aproximação, logo, a turma se manifestou que se tratava de apatia, visto que a empatia está relacionada nos bons comportamentos associando com a elaboração da atividade do dia anterior.

Articulando esse momento desenvolvido pela a conversa inicial, apresentei a proposta da atividade planejada explicando a dinâmica proposta e a sua organização. Apresentei a ideia de que eles iriam promover uma reunião de condomínio, sendo também os personagens desta ação e que para isto, precisavam formar grupos.

Visando essa construção de trocas a partir da descentração, trabalhar em grupos se torna um caminho possível porque “provocam contatos mais intensos entre as pessoas, pois implicam uma relação de mútua dependência: o trabalho anda se todos ajudarem...” (MENIN, 1996, p.90), sendo marcado essa presença nos acontecimentos a seguir.

No momento da separação dos grupos houve duas situações que ficaram em destaque. A primeira foi que propuseram a intenção de formarem seus próprios grupos, saindo um pouco da dinâmica da sala em que a professora organizava, assim, em comum acordo e trocas com a professora formadora foi permitido com que eles mesmo se organizassem seguindo as instruções dadas por mim pela a quantidade de grupos. Neste momento de organização entre eles, decidir não interferir. O segundo momento que marcou esta ação por descuido meu, permitiu com que trocas e soluções fossem pensadas em conjunto. Em decorrência do material que estava preparado para cinco grupos, mas que em sala formaram seis grupos pela a divisão que fiz erroneamente, tive que explicar a situação com um pedido de desculpas, sendo que precisaria de cinco grupos para a dinâmica por conta do material que tinha levado para este dia em relação a dinâmica. Como resposta recebi a compreensão da turma, que juntos após



apresentar a problemática da organização encontramos a resolução coletivamente por meio de conversas. Sendo uma surpresa, já que um grupo de amigos que pela dinâmica da sala, pelas minhas observações próprias e internas, eu entendia que não iria se separar, mas foram eles que desistiram de ficarem juntos dos seus amigos que formaram para estarem em outros grupos da sala.

O que nos levar a pensar nas relações entre pares nesse espaço por meio dessa ação, percebe-se que “relações entre iguais são mais propícias para a construção de autonomia que relações entre desiguais” (MENIN, 1996, p.53) o que possibilitou a ação de encontro para a resolução desse problema dado no momento, por meio da cooperação, já que “[...] a cooperação só pode nascer entre iguais” (PIAGET, 1994, p.58), assim, as crianças se propuseram na relação do respeito mútuo abordado por esse autor em ação de perceber o outro, agindo no bem comum do coletivo para prosseguimos a atividade. Entende-se também essa disponibilidade presente por meio da prática desenvolvida, começando pela a dinâmica deles mesmo se sentirem à vontade para escolher seus grupos, longe de ser uma ação com um pensamento coercitivo, o que seria o contrário da cooperação para Piaget (1994), deixando de lado aquele pensamento da figura do adulto/professor ser o detentor do conhecimento ou de regras, permitindo de fato as crianças se envolverem na ação e pertencerem a elas.

Assim, prosseguindo a atividade a partir da formação grupos foi distribuído na forma de sorteio os “andares” que continham as informações sobre os personagens/moradores que eles teriam que atuar, no propósito de se colocarem no papel dos personagens para buscar soluções e regras de convivência pensando no coletivo do “prédio”. Tive o cuidado de explicar para cada grupo quem seriam seus personagens, assim como as características de suas personalidades, destacando a importância de pensar em algo em prol da coletividade. Assim, com a dinâmica estruturada partiram para a produção das propostas de soluções baseadas na busca da coletividade e do respeito mútuo, se colocando no lugar do outro.

Na hora da produção, acompanhei os grupos de mesa em mesa e observei as interações entre eles. E percebi os resultados na perspectiva de que os alunos estavam empenhados na tentativa de se colocarem no lugar dos personagens, entendendo a necessidade de perceber o outro nas questões apresentadas. Teve um grupo que utilizou até mesmo uma técnica de interpretação teatral para representar as personalidades dos moradores apresentados. Outro grupo mostrou-se preocupado com o fato de o morador não poder escutar ao dizerem que era ruim não poder ouvir, cogitando a compra de um aparelho auditivo para o morador idoso surdo.

Se observamos a partir da discussão teórica feita apresentada neste trabalho, dentro dessa disposição de se preocupar e de buscar ajuda para os personagens da dinâmica. Piaget (1994) aborda essa questão dos sujeitos entre a idade de 10 a 11 anos em prol de uma disposição de interesse entre si e pela as regras através do jogo, cooperando ao se colocarem em outro ponto de vista como propõem no conceito de autonomia. Observam-se que internalizado as crianças possuem essas disposições e quando estimuladas, podem ser manifestadas.

[...] entre 7 a 10 anos, aproximadamente, as crianças passam a usar, de fato, as regras entre si para organizarem como jogar. As crianças começam a descobrir que é preciso ter um conjunto de regras igual para todos, senão o jogo torna-se impossível; porém, ainda não combinam muito bem, antes do jogo, como vão jogar. Esse é o estágio de cooperação nascente. Como último estágio, após 11 anos (sempre mais ou menos), as crianças passam a codificar as regras antes do jogo. Às vezes, o tempo gasto combinando como jogar, com que regras, é maior que aqueles do próprio jogo. As partidas são regulamentadas em minúcias e todos os casos possíveis de acontecer são discutidos para se construírem regras adequadas. As crianças passam a ter interesse pelas regras em si, buscando construí-las, as mais juntas e completas. (MENIN, 1996, p.43/44).

Logo em seguida, após um tempo acordado mais uma vez com a turma sobre o tempo estimado para a produção da atividade, foi aberta a discussão para o compartilhamento e as trocas. Salvo que neste momento foi perceptível a disposição de alguns alunos para manifestarem suas ideias à frente da lousa, criando novas dinâmicas para a atividade. Mais uma vez a disposição deles presente, de saírem do ponto passivo e se posicionarem, incentivando os outros.

Após o compartilhamento das trocas, em decorrência ao tempo planejado de início e a demanda dada pela a dinâmica que a professora tinha com a turma devido ao seu planejamento também, em comum acordo, a finalização da atividade se estendeu para o dia seguinte, já que era a construção do mural para registramos as regras de convivência,

Na conclusão deste dia, um momento marcante na finalização desta atividade foi a relação de afeto confirmada que estabelecemos durante esses dias.

Após o reconhecimento da professora formadora por eles terem cooperado nas atividades e comigo, já que estava em processo de formação docente, tivemos uma aproximação mútua de reconhecimento. Neste ato, eles agradeceram a minha presença através das palmas, sendo que logo em seguida fiz a mesma retribuição agradecendo-os pela a recepção que tiveram desde o início e por terem acolhido as atividades propostas em participação, finalizei através das palmas reafirmando em dizer que eles também as mereciam, nesse momento, percebi a feição de cada um como se não esperasse que alguém batesse palmas para eles.

O retorno possível devido a ação que proporcionou essas trocas, nos fazem refletir a partir dos pressupostos piagetiano e seus seguidores como a relação de trocas entre as pessoas simultaneamente é importante para a construção de regras e uma disposição de consciências para elas, sem um patamar hierárquicos que cause medos ou iniba o desenvolvimento da ação, sendo que “[...] As relações de troca entre as pessoas – as ações das pessoas entre si – constroem as razões para as regras – as regras com razão de ser racionais e sociais.” (MENIN, 1996, p.76).

Portanto, identifiquei sensações próprias e de compreensão sendo manifestadas. Diferente de toda expectativa que tinha quando iniciei o estágio curricular, onde me deparei com dificuldades iniciais de aproximações, com conflitos e distanciamento nas relações de entender o outro sem uma ação prática que os aproximasse, mas, conseqüentemente, por meio das ações desenvolvidas os resultados foram com significações positivas para se pensar essa promoção nos espaços escolares, desconstruindo um pensamento tão marcante sob hierarquias e posições que não permitem às vezes, a aproximação do outro.

#### 4.4.3 Terceiro dia: continuação da atividade e construção do mural

Para finalizar utilizamos o terceiro dia como combinado na atividade anteriormente. Ocorreu a produção do mural do “Condomínio escolar”. Tive a oportunidade de conversar com a turma, sintetizando o que havíamos praticado nesses dias de ação em sala.

As trocas permaneceram com os mesmos sentimentos que fizeram parte da ação, sobre ser uma boa atitude. Um aluno trouxe o exemplo das regras que criaram na dinâmica “A comunidade de vizinhos”, nesse momento, aproveitei para comentar sobre as regras que eles fizeram para uma melhor convivência dos moradores do prédio. Partindo dessa ideia, aproximando mais uma vez para sua realidade questioneei o que poderia ser feito para melhorar a convivência escolar. Assim, foi confeccionado por eles um mural com propostas de convivências para espaço escolar, assim, após a produção escrita compartilhamos para a sala sobre o que foi pensado.

Finalizamos a ação e percebe-se que o fato de os sentimentos terem se manifestado mais uma vez, percebe a disposição da turma de se colocarem no lugar do outro na percepção dada pelos estímulos e o espaço que foi feito para discutir esses valores.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para De La Taille (2006) a moralidade é um fenômeno que recebeu e recebe diferentes interpretações psicológicas. Logo, significa que não esgotamos a discussão da moralidade e nem a dimensão que dela se acerca entre outras linhas e concepções tanto psicológicas, como filosóficas e sociológicas.

Mas articular a teoria piagetiana nessa ação e a contextualização defendida, foi propor uma análise que pudemos fazer, ou melhor, refazer nossa linha de pensamento quando pensamos comportamentos e valores no espaço escolar. Logo, promover (de certa forma) ações que integrem a formação integral do sujeito além do cognitivo ofertado nesse espaço, mas sim, se fazer o uso da capacidade intelectual do sujeito para a construção que favoreça tanto o indivíduo, como o espaço escolar e a sociedade na busca de entender de fato os princípios morais além da falta.

Considerando esses fatores, tentamos, então, refletir por meio das práticas pedagógicas a construção das trocas de valores a esse espaço, na contribuição de respeito mútuo correspondendo de fato na busca da descentralização de um ponto de vista para outro com base no referencial teórico apresentado diante dos resultados.

Sendo fundamental entender que por mais que seja um campo psicológico, ele pode abrir portas para essas ações, e partindo dessas portas abertas, temos um retorno que desconstrói o que é superestimado para a escola na visão da incapacidade do indivíduo por meio das suas interações não correspondente do que a estrutura social espera.

Destaca-se por meio da análise das ações feitas durante o período imerso nessa escola, que o mais interessante não foi o planejamento em si e o roteiro que tínhamos que seguir, mas como as ações foram desenvolvidas em um lugar que era totalmente apático de relações recíprocas.

Sendo que, encontramos uma disposição dos maiores, que recorre a teoria piagetiana com sujeitos de idade entre 10 a 11 anos para estruturas visando a construção de autonomia, ficando destacado na ação. O que nos leva para outra reflexão adiante, se de fato esse processo prosseguiria na ausência desses estímulos propostos por meio dessa ação, ação esta que possibilitou espaços e debates para os educandos atuarem entre pares, socializarem e operarem em pensamentos de trocas por meio de um cenário oposto.

Temos a socialização como ferramenta necessária para o convívio coletivo, e a escola não foge disso, mas precisamos lidar com as estruturas que estão associadas nas políticas

públicas, ideológicas, econômicas e sociais, ou na ausência delas, que distancia muito mais os direitos humanos necessários para cada indivíduo.

Por isso, ressaltamos a importância de promover essas ações nesse espaço, devido ao alcance que a escola pode obter por sua interação social e da capacidade de partir dos seus conflitos para buscar soluções que proporcione a construção do ser no qual esse espaço convive.

Quando as crianças experimentam situações em que podem manifestar emoções, a apropriação de seus pontos de vista, por reciprocidade, bem como dos sentimentos que interferem num juízo, têm, nessas posturas, chances muito maiores de se consolidarem. (TOGNETTA, 2001, p.56).

Assim, partindo de um contexto em decorrência dos conflitos, estruturado em um planejamento tendo a intenção principal de construir relações recíprocas nas bases coletivas, mesmo que esse planejamento obteve outro percurso, não mudou a significação positiva do resultado. Menin (2002) acredita que:

[...] a educação moral se faz pela ação orientada por alguns princípios fundamentais, tais como justiça, a dignidade, a solidariedade, iluminados pelo respeito mútuo entre pessoas e que pode ter um alcance cada vez maior. Nessa educação moral não há lugar para certezas, mas as dúvidas podem ser sempre discutidas. E é essa discussão o método da educação moral. (MENIN, 2002, p.99).

Portanto, não existe uma fórmula correta para atribuir significados de valores na escola, a necessidade é partir da ausência desse encontro, mas no caminho de buscar na orientação dos princípios principais que harmonizam a humanidade em busca da construção de ações que possam ser discutidas nos espaços escolares.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Luiz Carlos de et al . A epistemologia genética de Piaget e o construtivismo. **Rev. bras. crescimento desenvolv. hum.**, São Paulo , v. 20, n. 2, p. 361-366, ago. 2010. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-12822010000200018&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12822010000200018&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 22 jan. 2021.

ALVARENGA, Eldaronice Queiroz. Ethos e clima escolar: uma análise conceitual e metodológica em eficácia escolar. **SEMANA DA EDUCAÇÃO**, v. 9, 2010.

AVILÉS MARTÍNEZ, José María; ALONSO, María Natividad. Caderno de formação das equipes de ajuda. **Professores e professoras: Ensino Fundamental II. Americana, SP: Adonis**, 2017.

BECKER, Fernando. O sujeito do conhecimento: contribuições da epistemologia genética. **Educação & Realidade**, v. 24, n. 1, 1999.

BECKER, Fernando. **Ensino e Pesquisa: Qual a relação?** In: BECKER, Fernando e MARQUES, Tania B. I. (org.) *Ser Professor é Ser Pesquisador*. Porto Alegre: Mediação, 2007.

BEE, H. **A criança em desenvolvimento**. 3ª ed. São Paulo: Editora Harper & Row do Brasil. 1984.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf) Acesso em: 23 jan. 2021.

BRASIL, MEC. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, DF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB0498.pdf> Acesso em: 21 jan. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. – Brasília : Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. 496p  
[https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88\\_Livro\\_EC91\\_2016.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf)  
Acesso em: 21 jan. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988** - Brasília, DF: Senado Federal. 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm) Acesso em: 21 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&category\\_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&category_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192)> Acesso em: 23 jan. 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996**. Disponível em: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei\\_de\\_diretrizes\\_e\\_bases\\_1ed.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf) Acesso em 23 jan. 2021.

CALEJON, L. M. C. Desempenho escolar e vulnerabilidade social. **Revista Exitus**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 146-164, 2017. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/214>. Acesso em: 22 jan. 2021.

CAMARGO, Liseane Silveira; BECKER, Maria Luíza Rheingantz. O percurso do processo de cooperação na epistemologia genética. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, pág. 527-549, agosto de 2012. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2175-62362012000200011&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362012000200011&lng=en&nrm=iso)>. acesso em 22 de janeiro de 2021. <https://doi.org/10.1590/S2175-62362012000200011>.

CHAKUR, CRSL. Contextualizando as ideias pedagógicas de Piaget. In: A desconstrução do Construtivismo na educação: crenças e equívocos de professores, autores e críticos [online]. São Paulo: Editora UNESP, 2014, pp. 31-43. ISBN 978-85-68334-48-5.

COSTA, Elisabete Pinto da; ALMEIDA, Liliana; MELO, Márcia. A mediação para a convivência entre pares: contributos da formação em alunos do ensino básico. 2009.

CHRISPINO, Álvaro. Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 54, p. 11-28, Mar. 2007. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40362007000100002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362007000100002&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 23 de janeiro de 2021. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362007000100002>.

CUNHA, Marcela Brandão. Possíveis relações entre percepções de violência dos alunos, clima escolar e eficácia coletiva. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 40, n. 4, p. 1077-1092, dez. 2014. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022014000400014&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022014000400014&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 22 jan. 2021. Epub 25-Mar-2014. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022014005000010>.

FONTANA, Roseli Aparecida Cação; CRUZ, Maria Nazaré da. **Psicologia e trabalho pedagógico**. 1997.

FREITAS, Lia Beatriz de Lucca. Autonomia moral na obra de Jean Piaget: a complexidade do conceito e sua importância para a educação. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 19, p. 11-22, jun. 2002. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-)

40602002000100002&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 22 jan. 2021.  
<https://doi.org/10.1590/0104-4060.243>.

FREITAS, Luiz Carlos et al. **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. Editora Vozes Limitada, 2017.

GARCIA, J. Indisciplina, incivilidade e cidadania na escola. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 8, n. 1, p. 124–132, 2010. DOI: 10.20396/etd.v8i1.1112. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/1112>. Acesso em: 22 jan. 2021.

GIORDANI, Jaqueline Portella; SEFFNER, Fernando; DELL'AGLIO, Débora Dalbosco. Violência escolar: percepções de alunos e professores de uma escola pública. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 21, n. 1, p. 103-111, Apr. 2017. Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-85572017000100103&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572017000100103&lng=en&nrm=iso)>. access on 22 Jan. 2021.  
<http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539201702111092>.

GOERGEN, Pedro. Educação moral: adestramento ou reflexão comunicativa?. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 22, n. 76, pág. 147-174, outubro de 2001. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302001000300009&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302001000300009&lng=en&nrm=iso)>. acesso em 22 de janeiro de 2021.  
<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302001000300009>.

GUARULHOS, Proposta Curricular – Q.S.N. Quadro de Saberes Necessários. Prefeitura de Guarulhos, Secretaria de Educação de Guarulhos. 2010.

LA TAILLE, Yves. Desenvolvimento do juízo moral e afetividade na teoria de Jean Piaget. In: LA TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

LA TAILLE, Yves de. **Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LICCIARDI, L. M. F. S. **Investigando os conflitos entre as crianças na escola**. Campinas, SP. 2010. Tese de Doutorado. Dissertação (Mestrado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.

MACHADO, Magali de Fátima Evangelista; EVANGELISTA, Renata Alessandra; DE ASSIS BUENO, Alexandre. Relações interpessoais na escola e clima escolar: um caminho possível. **CIAIQ2016**, v. 1, 2016.

MARTINS, Daniele Pavan. **Contação de histórias como recurso facilitador do desenvolvimento do juízo moral de crianças da educação infantil**. 2016. Dissertação (Mestrado em Docência para a Educação Básica)–UNESP, Faculdade de Ciências, Campus Bauru. Bauru, SP.



MENIN, Maria Suzana De Stefano. Valores na escola. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 28, n. 1, pág. 91-100, junho de 2002. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022002000100006&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022002000100006&lng=en&nrm=iso)>. acesso em 22 de janeiro de 2021. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022002000100006>.

MENIN, Maria Suzana de Stefano. **Desenvolvimento moral: refletindo com pais e professores**. In: MACEDO, Lino de. (org.) Cinco estudos de educação moral. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996 (Coleção psicologia e educação).

DE STEFANO MENIN, Maria Suzana. AVANÇOS APÓS O JUÍZO MORAL NA CRIANÇA. **Schème: Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**, v. 9, p. 350-378, 2017.

MORSCHI, Michelle Thais. **Construção ética no cotidiano escolar infantil: um olhar sobre os livros PNBE 2014**. Dissertação (mestrado)—Universidade de Sorocaba. Sorocaba, SP.

MULLER, Adriana; ALENCAR, Heloisa Moulin de. Educação moral: o aprender e o usar sobre justiça na escola. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 38, n. 2, pág. 453-468, junho de 2012. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022012000200012&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022012000200012&lng=en&nrm=iso)>. acesso em 22 de janeiro de 2021. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022012000200012>.

PAULETTI, Fabiana; ROSA, Marcelo Prado Amaral; FENNER, Roniere Dos Santos. O sujeito epistêmico e a aprendizagem. **Schème-Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**, v. 6, n. 1, p. 4-26, 2014.

OLIVEIRA, Marta Kohl de; TEIXEIRA, Edival. **A questão da periodização do desenvolvimento psicológico**. In: *Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea*[S.l: s.n.], 2002.

PIAGET, Jean. **O Juízo Moral na Criança**. SP: Summus, 1994 (1932).

PIAGET, Jean. **Os Procedimentos da Educação Moral**. In Macedo, Lino de (org.). Cinco Estudos de Educação Moral. SP: Casa do Psicólogo, 1996 (1930).

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. 24. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.

SOUZA, Alécio de Andrade . EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA E AS CONTRIBUIÇÕES DA EPISTEMOLOGIA GENÉTICA DE PIAGET . Revista Científica Semana Acadêmica. Fortaleza, ano MMXIX, Nº. 000158, 12/03/2019. Disponível em: <https://semanaacademica.com.br/artigo/educacao-contemporanea-e-contribicoes-da-epistemologia-genetica-de-piaget>  
Acessado em: 24/01/2021.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino. **A construção da solidariedade em ambientes escolares**. 2001. 260p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino. **As cinco saias**. Americana: Adonis, 2012.

TOGNETTA, L. R. P.; ASSIS, O. Z. M. de. A construção da solidariedade na escola: as virtudes, a razão e a afetividade . **Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 32, n. 1, p. 49-66, 2006. DOI: 10.1590/S1517-97022006000100004. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27997>. Acesso em: 22 jan. 2021.

UNIFESP. Manual de Residência Pedagógica: UNIFESP/ coordenação Cláudia Lemos Vóvio. - São Paulo: Porto de Idéias, 2014.

VINHA, T. P.; MANTOVANI DE ASSIS, O. Z.; RAMOS, A. M. A relação entre a qualidade do ambiente sociomoral da classe e o desenvolvimento das estratégias de negociação em conflitos interpessoais. **Anais do XVIII Colóquio da Secção Portuguesa da AFIRSE/AIPELF**, 2010.